Estándares y retos para la formación y desarrollo Profesional de los docentes[1]

Patricia Arregui[2]

Consideraciones introductorias

Actualmente hay en el Perú aproximadamente 200,000 estudiantes matriculados en Institutos Superiores Pedagógicos o en Facultades de Educación. De mantenerse estables el volumen de matrícula y las tasas de culminación de sus programas, en los próximos diez años egresarán de sus aulas alrededor de 150,000 nuevos maestros.

Muchos de ellos -- entre un tercio y la mitad del total -- posiblemente no llegarán a ejercer su profesión o renunciarán a ella luego de un corto período[3]. Pero muchos de ellos sí llegarán a tener en sus manos buena parte de la responsabilidad de educar a esos niños peruanos que, antes de mediar este nuevo siglo, serán ya los que "hagan y deshagan" en este país, los responsables de construirlo o salvarlo, de cuidarlo o liderarlo. O de esos niños que, si las cosas resultan muy diferentes a nuestras esperanzas, serán tan sólo las víctimas de procesos sobre los cuales no tendrán capacidad de ejercer control alguno.

A riesgo de repetir lo que son ya lugares comunes en nuestro ámbito de reflexión y quehacer, debe destacarse que existe actualmente abundante evidencia empírica basada en estudios comparativos entre países, regiones y a lo largo del tiempo, de que la calidad de los docentes es uno de los factores que inciden con más fuerza en los logros de aprendizaje de los niños -- quizás un factor más importante que todos los demás puestos juntos. Sólo si mejora la calidad de los profesores que empiezan y continúan trabajando en la enseñanza podremos garantizar que los ciudadanos de este país serán individuos con valores y competencias que les permitan mejorar la calidad y las condiciones de sus propias vidas y las de sus congéneres. Y sólo si la calidad de los maestros mejora podrá el país adaptarse a una sociedad y a una economía crecientemente globalizadas, que dependen enormemente del conocimiento, de las maneras en que este se obtiene, se analiza, se comunica, se distribuye y se aplica -- o no -- a la solución de problemas.

---

[1] Ponencia elaborada para el I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos "La Salle 2000", a realizarse en Urubamba, Cuzco en agosto del 2000.

[2] La autora es investigadora del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (GTEE-PREAL).

[3] Estas proyecciones se basan en estimaciones de oferta y demanda de docentes para educación inicial, primaria y secundaria realizadas en el marco de un diagnóstico realizado hace pocos años (Arregui, Hunt y Díaz, 1996).

Sabemos que muchas de las más de 350 instituciones en las cuales se forman esos futuros docentes en el Perú[4] se ven obligadas a operar en medio de condiciones bastante precarias. Pese a ello, no les queda sino asumir su responsabilidad por la manera en que están educando a los maestros y, por lo tanto, por la manera en que se educará en el futuro próximo a los niños peruanos. Tienen que dar seria consideración a todo aquello que está en sus manos hacer para elevar la calidad de los futuros educadores.

Y ésta, imagino, es la razón principal por la cual estamos todos aquí presentes, reflejando algo que Rosa María Torres identificó recientemente como un importante y positivo cambio de actitud de los docentes y sus organizaciones en América Latina, cual es su creciente capacidad propositiva, ya no solo reactiva, frente a la educación y el cambio educativo. Luego de identificar con la inteligencia y sensibilidad que la caracterizan las numerosas razones que llevaron a los docentes de América Latina y a sus organizaciones gremiales ya sea a asumir pasivamente o a oponerse o resistir la sucesión de reformas educacionales que les fueron impuestas a lo largo de los últimos decenios, señala entre los indicadores de los antes mencionados cambios:

> *… la organización de congresos nacionales y otros eventos con participación docente; elaboración y discusión de propuestas, y conducción de procesos de consulta y debate en torno a planteamientos propios para una reforma educativa alternativa; creación de centros de investigación y capacitación, o bien de ONGs y fundaciones, adscritas a las organizaciones sindicales y gremiales; desarrollo de investigaciones propias; impulso de diversos mecanismos de información, comunicación e intercambio a nivel intra- e inter-nacional; y dinamización de movimientos pedagógicos a nivel nacional en la línea de construir un pensamiento y una propuesta educativa desde los docentes…*[5]

La realización de este congreso internacional de Formación de Formadores y el simultáneo Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos organizado por el Instituto La Salle, como lo fueron en su momento y muy recientemente, eventos convocados por la Derrama Magisterial y por Tarea, son un positivo indicador de que esta tendencia empieza a enraizarse con fuerza en el Perú, y felicito y agradezco muy sinceramente a los organizadores por haber emprendido la titánica tarea de convocarlo desde esta bellísima parte de nuestro mundo.

Las reformas, los maestros y su ejercicio y desarrollo profesional

Estamos saliendo apenas de un período prolongado durante el cual la idea de que el alumno es el protagonista constructor de su propios aprendizaje y de que el educador no es "sino" el facilitador de tal proceso, ha sido con frecuencia equívocamente comprendido como que el maestro no tiene que "poseer" nada, pues no tiene que "dar"

---

[4] Estimado grueso basado en el número de centros de formación magisterial públicos (118) y privados (177) reportados en las estadísticas del MED para 1997 que aparecen en su página web, el número de facultades de educación en funcionamiento en 1995 (38) y una veintena de otro tipo de instituciones superiores (institutos de arte, música, educación física, educación religiosa, etc.) que otorgan título de docente.

[5] Torres 1999: 30

nada que no sea seguridad emocional, autoestima, afecto, climas apropiados y estimulantes, etc..

Empieza ahora a rebrotar el sentido común de que si queremos que todos los estudiantes puedan aprender, tenemos que contar con maestros adecuadamente preparados para enseñar. De manera muy sintética, puede decirse que los docentes deben llegar a (y mantenerse en) sus aulas con una comprensión sólida y a fondo de las materias que enseñan, con una comprensión basada en la observación y reflexión sobre las maneras en que los niños -- sus niños -- aprenden (lo que implica también una comprensión reflexiva sobre las maneras en que ellos mismos y el colectivo al que pertenecen aprenden), con expectativas altas respecto a las posibilidades de logros de todos sus alumnos -- y los suyos propios -- y con un fuerte compromiso de apoyarlos para alcanzarlos.

El que los nuevos educadores lleguen a las aulas en esas condiciones requiere que las instituciones donde se forman esos docentes se transformen, cambien, de manera de permitir que los nuevos maestros aprendan de una manera diferente. Si ellos mismos no "aprenden a aprender" de maneras múltiples y renovadas, difícilmente se logrará que ninguna cantidad o variedad de políticas de mejoramiento educativo rindan plenamente sus frutos. Esto, porque en última instancia, como afirma Lucrecia Tulic, "..la mejora de la calidad educativa se dilucida dentro de las aulas, en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, en los conocimientos que se ponen en juego, en la enseñanza que efectivamente se imparte y en el tipo de actividades que son propuestas para el aprendizaje de los niños"[6].

Los profesores-formadores de las instituciones de formación magisterial deben modelar los conocimientos y comportamientos que sustentan una enseñanza excelente. Tendríamos que ver en todas o la mayoría de las aulas de Facultades e Institutos (y en las aulas de las escuelas de aplicación en las cuales los futuros docentes realizarían prácticas pre-profesionales desde casi el inicio de su formación) el tipo de prácticas pedagógicas que decimos queremos ver en las aulas -- obviamente, adaptadas a un cuerpo estudiantil de un nivel más bastante más avanzado de desarrollo psicológico y capacidad cognitiva.

Para llegar a ello, un objetivo clave de cualquier propuesta seria de reforma educacional -- incluso de aquéllas que parecen plantearse como su eje central lo administrativo o lo económico y tienen como valores-meta máximos el incremento de la eficiencia y la eficacia -- tendría que ser la reforma de la formación inicial y permanente de los docentes y de la estructura e incentivos de la carrera magisterial, de modo de estimular el desarrollo profesional permanente del profesorado.

Pero si se examina la mayor parte de las reformas o los procesos más o menos extendidos de cambio que se vienen dando en toda América Latina, veremos siempre que las modificaciones en las formas en que se preparan los futuros maestros son por lo general las últimas en discutirse e introducirse. Se construyen o renuevan los edificios escolares, se reforma el currículo, se diseñan y distribuyen nuevos textos y materiales educativos, se introducen sistemas de evaluación de rendimiento estudiantil -- incluso de evaluación de desempeño docente --, se modernizan los sistemas de información y estadística, se modifica la cadena administrativa y supervisora, se brinda directa o

[6] Tulic 1999.

indirectamente capacitación en servicios a grupos significativos de docentes, etc. Pero la revisión de las maneras en que se forman a los docentes, las maneras como se da el proceso de convocatoria y selección de aspirantes a futuros maestros, la organización del proceso en términos de los tipos de instituciones que participan en la formación y la articulación entre ellos, los contenidos de los cursos y los métodos de enseñanza que se utilizan se dejan para mañana.

Pero hemos visto que mañana puede ser ya muy tarde. Ya están actualmente en pleno proceso de formación los que serán los maestros de varias generaciones del siglo en curso. ¿A qué se debe esa postergación, ese aparente descuido?

Viví recientemente la experiencia de intentar definir con un grupo de colegas una agenda "consensuable" respecto a prioridades de acción en la educación peruana para los próximos veinte años. Nos pusimos rápidamente de acuerdo en que:

> *…Tras seis años de desarrollo de actividades que apuntan a nuevas maneras de lograr aprendizajes en el Perú… es evidente que… la convocatoria, selección, formación, certificación, carrera, remuneraciones e incentivos y desarrollo profesional permanente de los docentes… son… los puntos centrales de cualquier agenda futura. Ningún "shock educativo" ni recurso masivo a tecnologías informáticas y comunicacionales de punta desterrará la necesidad de hacer algo serio -- quizás gradual, quizás sin logros espectaculares de corto plazo – para que los docentes puedan cumplir los viejos y nuevos roles en la tarea educativa que con seguridad seguirán siendo llamados a ejercer durante mucho tiempo más…*

y lo colocamos a la cabeza de la lista de pendientes.

Tras dos rondas de consultas a personas tanto o más comprometidas que nosotros con el desarrollo educativo en nuestro país, el tema resultó postergado hasta el quinto lugar. Y, en mi opinión, esto sucedió no porque fuera menos importante desde la perspectiva de esos expertos, sino por una razón que ya habíamos anticipado en el mismo texto:

> *Entre la apropiación del discurso pedagógico renovado y el desarrollo de capacidades de aplicarlo en el aula hay un abismo que empieza a ser documentado, pero también aparecen prácticas aparentemente más exitosas que requieren confirmación de su efectividad para divulgarse y extenderse…Si los cambios propuestos han de realmente materializarse y sus efectos anticipados realizarse, es indispensable encontrar mejores maneras de reclutar, formar, retener, estimular y recompensar a los educadores…[pero] la alta sensibilidad social y política de estos temas hace difícil su discusión…*

Están también, claro está, las cuestiones de costos, dado el orden de magnitud del esfuerzo requerido – recordemos el número de instituciones de formación actualmente en funcionamiento y el volumen de matriculados que absorben. Y está también, por supuesto, la complejidad misma y las múltiples aristas del asunto.

Pero hay otra razón también muy importante, que bien señala Rosa María Torres:

> *…la reforma se ha caracterizado por un profundo dualismo en torno al tema docente: valoración docente en la retórica, negligencia, desprecio y desconfianza hacia los docentes en la práctica; los*

> *docentes como principales responsables de los problemas educativos y el "deterioro" de la calidad de la educación, y al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la "mejoría" de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo…*[7].

Ante esta ambivalencia de los que tienen aparentemente las riendas, no sorprende la falta de convocatoria "desde arriba" a una participación real en el diseño, validación e implementación de las propuestas de reformas; y ante la consulta esporádica y meramente formal en muchos casos, no sorprende que la posición de los docentes haya sido, cuando no de antagonismo o desconfianza, al menos de perplejidad y reserva.

Por el contrario, llama la atención el entusiasmo con que frecuentemente muchos de ellos abrazan las propuestas de cambio e intentan aplicarlas. Los maestros peruanos comprenden que la concepción de los procesos educativos ha cambiado -- como lo sugiere en muchas partes de su ponencia el Doctor Guedez --, que lo que esperamos que aprendan los educandos ha cambiado y que, por lo tanto, deben cambiar también sus maneras de enseñanza. Y están dispuestos a participar y apropiarse de procesos que puedan contribuir a ello, aun cuando la invitación no ha sido formulada de la manera más apropiada ni la propuesta sea del todo coherente.

Muchos docentes comprenden ahora que los roles de padres sustitutos, misioneros abnegados, apóstoles, amigos y cuidadores de los niños y transmisores de valores tradicionales por ellos mismos atesorados -- con todo lo ineludibles que puedan resultar -- no son ya suficientes. Comprenden que tienen que desarrollar con al menos la misma intensidad el papel del educador profesional, autónomo, conocedor de materias sustantivas que enseña, ejecutor y generador de prácticas y conocimientos pedagógicos siempre renovables.

Y esto no es cuestión sencilla, ya que, como bien anotan una gran cantidad de autores, el ritmo de avance en los conocimientos de las distintas disciplinas torna obsoletos muchos contenidos muy rápidamente, y la investigación sobre procesos pedagógicos también está produciendo conocimientos útiles a pasos agigantados. También "complica" la escena la multiplicación de canales de transmisión de información y posible generación de aprendizajes que van "por fuera" de la escuela, como lo "complica" la evidentemente creciente heterogeneidad social y cultural de las poblaciones escolares a las cuales el maestro común y corriente tiene que atender, particularmente en zonas urbanas involucradas en corrientes migratorias, o, en el caso contrario, la homogeneidad relativa de las aulas de escuelas rurales que le resulta "ajena" al educador, ya expuesto a un escenario cultural más amplio o diverso.

Por otro lado, casi a contrapelo de lo que podría interpretarse de las frases anteriores, la escuela y los maestros se ven en la posición de tener que incrementar su rol formativo y socializador básico, complementando en mayor medida que antes el rol de la familia, cuya estructura y funcionamiento pasa por cambios bastante radicales en estos tiempos.

Tomando en consideración éstos y otros factores, Tulic afirma que los profesionales de la educación deben ser

---

[7] Torres 1999: 14

> *…personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; que están familiarizadas con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes; que poseen una importante capacidad para las relaciones interpersonales, en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que asumen un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión*[8].

Me pregunto y les pregunto -- y no intento dar respuesta -- si estas demandas no son básicamente similares a las que se le hacen hoy en día también a muchos otros profesionales involucrados en la prestación de servicios. Y, sin intención de minimizar en absoluto el valor del componente vocacional en la motivación para elegir una ocupación, ¿qué retos especiales supone estas exigencias a un colectivo de futuros y actuales docentes entre los cuales, a juzgar por alguna evidencia disponible, menos del 1% habría optado por formarse como maestro porque le parecía "una profesión interesante"[9]?

Y, ¿qué es lo que distingue a las profesiones de otras ocupaciones? Según un viejo líder sindical docente[10], y de acuerdo a las definiciones convencionales sociológicas, los rasgos distintivos de una profesión son que las actividades y servicios de buena calidad que brindan sus adscritos están sustentados en un cuerpo específico de conocimientos, lo que es reconocido así tanto por los profesionales mismos como por quienes demandan sus servicios; el que ella misma, por medio de sus organizaciones, define el tipo de entrenamiento y ***los estándares de desempeño*** que se exigirá a aquéllos que quieran trabajar en su campo; que se requiere una formación y capacitación rigurosas para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para practicar la ocupación; que se introduce a la carrera a los nuevos miembros de una manera sistemática y rigurosa; que los profesionales tienen un reconocimiento social específico.

No sólo es necesario cambiar la formación docente, sino se hace indispensable fortalecer la docencia como una profesión, definiendo con mayor precisión cuáles son esas características que la distinguen hoy, y aquí, en el Perú, de otras ocupaciones con objetivos confluyentes en la formación de las futuras generaciones.

Estándares para la educación escolar y para la formación, el desarrollo y el ejercicio profesional de los docentes: una demanda extendida

El tema general de los estándares hizo su aparición bastante recientemente en el escenario mundial de las políticas educativas. Es quizás en los Estados Unidos, país en el cual la gestión de sus sistemas educativos es sumamente descentralizada y donde los estados individuales y las comunidades y consejos locales tienen un grado inusual de ingerencia en su conducción, donde su desarrollo, debate e implementación están más extendidos. Es en ese país también donde el descontento con la calidad de la educación

---

[8] Tulic 1999: 4.
[9] Arregui 1996: 8.
[10] Albert Shanker, citado por Sandra Feldman en un reciente discurso durante la convención bienal de la Federación Americana de Maestros, en AFT (2000)

está más extendido[11], donde el gasto promedio por alumno es significativamente más alto que en la mayoría de los otros lugares[12] y donde la búsqueda de elementos "clave" que puedan articular las centenas de iniciativas reformistas en curso parece incesante. Por todo ello, no es difícil encontrar declaraciones oficiales y recolección de opinión pública al respecto de la necesidad de estándares para la educación escolar y para la formación o ejercicio profesional docente, emitidas por una gran variedad de actores sociales.

Así, por ejemplo, según el **Consejo Americano de Educación** *(American Council on Education-ACE)*, una asociación de instituciones de educación superior estadounidenses, los mejores programas de formación docente comparten varias características, entre las cuales destacan una visión compartida de lo que es una buena enseñanza, ***estándares de práctica y desempeño*** bien definidos, uso extendido de métodos basados en problemas reales, tales como el uso de estudios de caso o evaluación de portafolios y una fuerte relación entre el programa de formación docente y escuelas orientadas a las reformas[13].

El **Consejo Nacional para Estándares Profesionales en la Enseñanza** *(National Board for Professional Teaching Standards)*[14] resalta que en las escuelas norteamericanas trabajan ya muchos maestros excelentes, pero que su trabajo es a menudo no recompensado y está subvalorado, mientras que sus conocimientos y habilidades no reciben el reconocimiento debido o son subutilizados. El Consejo considera que describir con precisión lo que sería una práctica sobresaliente y reconocer a quienes logran desempeñarla son primeros pasos esenciales para empezar a dar forma al tipo de profesión docente que su país requiere, dada la centralidad de los maestros para la educación. Por ello, se ha abocado a la misión de **establecer estándares altos y rigurosos** para lo que lo que los buenos maestros, los maestros competentes, deben saber y ser capaces de hacer y a desarrollar y administrar un sistema nacional voluntario de evaluación y certificación de los docentes que alcanzan esos estándares[15].

Para el Consejo, sin embargo, este proceso de "segunda certificación"[16] no es sólo un sistema de reconocimiento o recompensa para los buenos docentes. El proceso, en su opinión, "representa tanto una oportunidad de repensar la manera en la cual la profesión se organiza para promover el crecimiento y desarrollo continuo de sus miembros como una oportunidad de diseñar nuevas maneras de organizar y administrar las escuelas de

---

[11] Curiosamente, las encuestas de opinión pública registran repetidamente que la crítica que los ciudadanos hacen al sistema de educación pública en general no la aplican a la escuela en la cual se educan sus propios hijos. Encuestas Gallup, varios años.

[12] Hay grandes diferencias entre estados y distritos escolares, dependiendo de su capacidad de recaudar tributos locales y gestionar recursos complementarios de los gobiernos estatales y federal.

[13] ACE (1999).

[14] El Consejo fue creado en 1987 con apoyo amplio de gobernadores, sindicatos, líderes de los consejos escolares locales, administradores del sector, funcionarios universitarios, empresarios, fundaciones, y está conformado por 63 directores, la mayoría de los cuales son docentes. Forma comités para elaborar estándares profesionales y otorgar, luego de una evaluación de desempeño bastante más rigurosa que los exámenes de licenciatura usuales, certificaciones en 30 campos diferentes (surgidos de la combinación de diversas áreas temáticas, inclusive la de "generalista"con niveles de desarrollo del estudiantado – 3 a 8 años, 7 a 12, 11-15, etc.).

[15] Consejo Nacional para Estándares Profesionales en la Enseñanza (1966): 1.

[16] La primera vendría a ser la licenciatura que, en los E.E.U.U., la otorga cada Estado, con criterios y niveles de exigencia diversos, que responden tanto a sus propios estándares, como a la situación de la demanda y oferta de maestros por la cual atraviesa.

manera que se capitalicen sobre la base de la experiencia de educadores muy competentes”[17].

Por su parte, en Julio de 1998, durante la convención bienal de la **Federación Americana de Docentes** *(American Federation of Teachers- AFT)*, uno de los dos grandes sindicatos nacionales norteamericanos, se aprobó una resolución referida a su compromiso con el mejoramiento de la calidad de los docentes y el relevamiento de la profesión docente, cuyas recomendaciones finales urgían a los maestros y sus organizaciones gremiales a, entre otras:

- *trabajar con las universidades para garantizar que los programas de formación inicial docente mantengan* ***estándares altos para el ingreso y el egreso****, exijan preparación rigurosa en pedagogía y en las disciplinas académicas, y tengan componentes clínicos que involucren a maestros ejemplares tanto en los lugares de aplicación como en los departamentos de educación universitarios;*
- *trabajar con las agencias responsables de otorgar licencias y con los consejos de estándares profesionales para que exijan que* ***quienes se inician en la docencia alcancen estándares altos,*** *que incluyan conocimiento de su disciplina, conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes y conocimiento de las humanidades y otras ciencias, demostrándolo por medio de evaluaciones válidas y confiables;*
- *trabajar con los legisladores y formuladores de políticas en el ámbito de los distritos escolares para asegurar que los nuevos docentes pasen por un período de inducción bien supervisado, que todos los nuevos maestros tengan la oportunidad de observar, ser observados y ser asesorados por un maestro ejemplar y que* ***sólo docentes que hayan alcanzado los estándares profesionales obtengan estabilidad laboral;***
- *utilizar los procesos de negociación colectiva para desarrollar programas que promuevan y garanticen la calidad de los docentes, tales como…. programas de revisión por pares, que aseguren que los docentes que no se están desempeñando competentemente puedan ser identificados de manera justa y no caprichosa, tengan la oportunidad de mejorar su práctica con ayuda intensa brindada por pares expertos… y****, si fueran incapaces de alcanzar los estándares de competencia, sean aconsejados para que abandonen la profesión o suspendidos*** *luego de un debido proceso;*
- *negociar cláusulas contractuales y abogar por políticas estatales que* ***fomenten que los docentes busquen ser certificados por el Consejo Nacional de Estándares Profesionales Docentes****, ofreciendo incentivos financieros y programas preparatorios;*
- *apoyar los estatutos docentes estatales que proveen* ***garantías de procesos adecuados y eficientes que aseguren tanto la protección de los derechos individuales como los estándares altos de la profesión****.*[18]

[17] Consejo Nacional para Estándares Profesionales en la Enseñanza (1966): 1.
[18] AFT (1999). Resaltado de textos no en el original.

Dos años más tarde, es decir, hace pocos días, durante la siguiente convención del sindicato, la AFT ha vuelto a incidir en su llamado para elevar los estándares docentes y mejorar su preparación, esta vez recogiendo muchas medidas prácticas que han venido siendo propuestas por sus afiliados y por múltiples instituciones de la sociedad civil que se han interesado en el tema en años recientes. Algunas de esas propuestas – muchas de las cuales les parecerán conocidas, y, en verdad, muchas de las cuales están ya siendo implementadas en diversas localidades -- incluyen

- extender la formación inicial a cinco años, incluyendo el último año de inmersión total en las escuelas,
- crear dos pruebas nacionales para los nuevos docentes: uno antes de entrar a su preparación pedagógica propiamente dicha, y otra antes de recibir su licencia profesional,
- mejorar el currículo de formación docente, de manera que tenga una mayor concentración en las ciencias y humanidades,
- elevar los estándares de programas alternativos de certificación docente (v.gr., programas de profesionalización), y muchas más que no es del caso enunciar aquí, pero la que resume en buena medida el conjunto de ellas es
- pedir al Consejo Nacional de Acreditación de la Formación Magisterial que establezca estándares más altos de conocimiento de las materias y de desempeño académico tanto de los estudiantes que son aceptados a los programas de educación como de los que se gradúan de ellos.
- pedir al mismo Consejo que especifique estándares de calidad para las prácticas profesionales y otras experiencias tutoriales que incluyan criterios claros sobre quiénes pueden ser los docentes cooperantes o supervisores, y el rol que las universidades deben jugar para capacitar y coordinar la labor de esas personas.

La mayoría de estas últimas recomendaciones tienen en común el hecho de haber sido pensadas como los mínimos necesarios para que los nuevos educadores puedan lograr que ***sus alumnos alcancen los estándares de aprendizaje y desempeño escolar*** que se vienen estableciendo ya en la mayoría de los estados y localidades norteamericanas. Si se desea que los estudiantes de todo el país tengan similares oportunidades educacionales, dice la dirigencia sindical, debemos establecer estándares para los docentes igualmente exigentes en todo el país. "La Federación estará en la vanguardia para hacer de la enseñanza una profesión más efectiva y auténtica en el siglo XXI", dice su actual presidenta.

También los empresarios norteamericanos han encontrado en esta temática uno de los canales más fluidos para hacer llegar su contribución a la formulación de políticas. Sus críticas a los resultados de la educación pública norteamericana han sido muy difundidas, y numerosas encuestas registran su visión – concordante con la del sector académico universitario – de que los egresados de la secundaria carecen de las habilidades académicas requeridas para tener éxito en el trabajo o en los estudios superiores[19]. El llamado a establecer y evaluar el logro de estándares académicos más

[19] Reportado por Public Agenda, una organización independiente dedicada a sondear y formar opinión pública sobre cuestiones de políticas y políticas educativas, en repetidas oportunidades. Puede encontrarse datos pertinentes visitando su página web: http://www.publicagenda.org.

rigurosos resulta, por lo tanto, un campo propicio para su intervención en el debate público.

Así, por ejemplo, líderes de la **Mesa Redonda Empresarial** *(Business Roundtable)*[20] emitieron hace algunos años la siguiente declaración pública:

> *En este país hay escuelas notables, maestros destacados e innovaciones prodigiosas en el currículo, en evaluación y en tecnología educativa. Pero los estándares altos deben aplicarse a todos los estudiantes, no solamente a unos pocos afortunados, y las lecciones de estos buenos ejemplos deben llegar a cada comunidad…*
>
> *Para tener éxito, deben tomarse muchos pasos, pero concordamos en que tres son particularmente importantes y comprometemos a nuestras organizaciones a conducir actividades sustantivas en estas áreas. Primero,* ***ayudando a los educadores y a los formuladores de políticas a establecer estándares académicos sólidos, aplicables a todos los estudiantes de todas las escuelas; segundo, evaluando el desempeño de los estudiantes y de los sistemas escolares a la luz de estos estándares****; y tercero, usando esa información para mejorar las escuelas y generar una responsabilización, incluyendo recompensas para el logro y consecuencias o costos para el incumplimiento. Estas tres acciones son la base de una reforma. Sin ellas, todas las otras iniciativas carecerán de fuerza y dirección.*

Aunque el texto seleccionado no hace referencia explícita a los estándares de desarrollo profesional docente, es evidente que el grupo, como muchos otras organizaciones empresariales que han optado por ejercer un compromiso de responsabilidad social en el campo de las políticas públicas, suscribiría un llamado similar para establecerlos y hacerlos efectivos.

¿Qué son los estándares?

El movimiento por los estándares como ejes articuladores de las reformas e innovaciones educacionales tiene actualmente mucha fuerza en los Estados Unidos. En América Latina, sólo se conoce de un esfuerzo explícito y relativamente reciente por introducirlos como herramienta de política educacional, que involucra a seis países centroamericanos, que está liderado por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y que se limita hasta el momento a la educación primaria.

Los estándares son definiciones claras, específicas y consensuadas sobre qué es lo que los estudiantes deben saber y deben ser capaces de hacer. También establecen cuán

[20] La Mesa Redonda Empresarial es una asociación de ejecutivos principales de grandes corporaciones norteamericanas que, en conjunto, emplean a más de 10 millones de estadounidenses. Ellos están comprometidos con la promoción de políticas públicas que fomenten un crecimiento económico vigoroso, una economía mundial dinámica, y una fuerza laboral estadounidense bien formada y productiva, que considera esencial para su competitividad futura. Establecida en 1972, la Mesa Redonda se fundó en la creencia de que los altos ejecutivos de las grandes corporaciones deberían asumir un rol creciente en los debates sobre políticas públicas.

bien deben ser capaces de hacerlo. Deben ser lo suficientemente específicos como para permitir a todos (estudiantes, padres, educadores, diseñadores de políticas, público) entender aquello que los alumnos necesitan aprender, y también lo suficientemente precisos como para permitir luego evaluar de manera justa si se han o no logrado. Las maneras en que se puedan lograr esos estándares pueden ser muy variados, y sus proponentes no pretenden que se utilice un currículo particular, ningún libro de texto o metodología instruccional seleccionada; sólo deben comunicar con claridad qué es lo que se espera de los alumnos[21].

Si bien dista de existir consenso sobre todos los criterios que deben regir su elaboración, hay algunos acuerdos mínimos que incluyen, entre otros, el que los estándares deben centrarse en lo académico, más que en lo socio-afectivo; que deben centrarse en las disciplinas, lo cual no significa que no se deban lograr por vías de una enseñanza interdisciplinaria; que deben ser realistas en cuanto a las expectativas, si bien rigurosos y teniendo como marco de referencia estándares internacionales de calidad; que deben definirse niveles múltiples de ejecución, que representen escalones crecientes de desafío para los estudiantes; que pueden basarse en el currículo oficial, pero no deben estar limitados al mismo; y, quizás lo más importante y lo que encierra su gran potencial como instrumento de política: que su definición y establecimiento deben ser el resultado de un proceso interactivo de comentarios, retroalimentación y revisión que considere la opinión de los educadores y de toda la sociedad, y que reflejen un consenso amplio[22].

Sobre este último punto, sin embargo, es necesario tener conciencia de que puede haber un *quid-pro-quo* entre la necesidad y conveniencia de un consenso, tanto de la opinión pública como de la profesional, y la necesidad y conveniencia de la innovación. Los procedimientos y los canales para lograr esos consensos son necesariamente experimentales, particularmente en países en los cuales la tradición de consulta previa a la toma de decisiones en el sector educativo (como en otras áreas) no es algo muy enraizado. Como se señala en muchos de los documentos existentes sobre políticas de desarrollo de estándares[23], las experiencias negativas de muchos proyectos de reforma curricular, que no tomaron en cuenta las condiciones sociales y políticas para su implementación llevan a que los actuales grupos diseñadores de estándares inviertan considerables esfuerzos en hacer converger a grupos representativos de todas las partes efectiva o idealmente interesadas, es decir, a profesores, padres, estudiantes, administradores, profesores universitarios, líderes empresariales y comunales, y diseñadores de políticas. Pero, por otro lado, esto puede entrar en tensión, sino conflicto, con el objetivo de lograr estándares óptimos. Como citan los autores de CPRE (2000), un participante en unos de esos esfuerzos decía:

> *Por un lado, si se suponía que estos estándares debían representar las banderas de la comunidad, entonces tenían que haber reflejado valores y propósitos compartidos. Por otro lado, si se deseaba el cambio, entonces estos estándares tenían que hacer algo más que reflejar las prácticas vigentes. Se necesitaba nuevas ideas, ideas que se alejaban de las prácticas y los supuestos vigentes…*

---

21 Linn y Herman 2000.
22 OEI y CECC (1999): 9-12.
23 Ver, particularmente, CPRE (2000)

Algunos de los esfuerzos de desarrollo de estándares escolares, particularmente los del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, han sido bastante exitosos en lo que se refiere a generar consenso, involucrando a miles de personas, expertas, practicantes y legas, en distintas fases del proceso. No todos los otros grupos profesionales han logrado lo mismo, particularmente en las áreas bastante más contenciosas de las ciencias histórico-sociales, como podría preveerse.

Usualmente se formulan dos tipos de estándares: los que especifican el contenido, es decir, qué es lo que los alumnos deben saber o deben ser capaces de hacer en diferentes momentos de su educación y aquéllos que especifican el desempeño (qué tan bien deben ser capaces de hacerlo). Estos últimos suelen acompañarse con "indicadores de logro marcado" y de lo que se llaman "rúbricas" o guías de evaluación, incluyendo ejemplos de trabajos estudiantiles (o desempeños profesionales) que satisfacen distintos niveles de logro de los estándares.

Los estándares se definen en el ámbito nacional (por lo general por comisiones de alto nivel en las cuales se encuentran destacados educadores y especialistas en las materias), en el ámbito estatal y en el ámbito local. Hay retroalimentación entre los distintos ámbitos, y es en las escuelas o en los centros de formación magisterial, donde se da el proceso de adaptación y adopción final.

Al elevar las expectativas para todos los alumnos, los estándares señalan un primer importante paso para el mejoramiento de la educación. Pero es claro para todos que los estándares por sí solos no pueden producir el mejoramiento deseado. Son igualmente instrumentales las especificaciones y materiales curriculares, las guías de recursos, el desarrollo profesional, y las evaluaciones.

Ejemplos de estándares escolares

"Los estudiantes comprenden cómo los procesos económicos, políticos, culturales y sociales interactúan para dar forma a los patrones de las poblaciones humanas, dependencia recíproca, cooperación y conflicto… En el nivel K-4, lo que los alumnos deben saber y deben ser capaces de hacer incluye… identificar las causas de la migración de los seres humanos". (Estándares ejemplares de Contenidos para Geografía, Departamento de Educación de Colorado, adoptado en Junio de 1996, rectificado el 1º de Noviembre de 1995).
"Demostrar una comprensión inferencial sobre una variedad de materiales impresos." Indicador de Logros Asociados, Nivel 8: "Identificar relaciones, patrones de imágenes o símbolos y sacar conclusiones sobre sus significados" (Objetivos curriculares comunes a nivel de grado, Grados 6 a 8, Estándares de Contenido y Desempeño, Departamento de Educación de Oregon, Agosto, 1996)
"El estudiante describirá la Norte América colonial, poniendo énfasis en … las principales conexiones económicas y políticas entre las colonias e Inglaterra". (Estándares de Aprendizaje para las Escuelas Publicas de Virginia, Comisión de Educación, Estado de Virginia; 1995)
"Analiza características, estructuras y funciones de la célula, plantas y animales, su importancia, clasificación, medidas de protección, conservación y cambios evolutivos de las formas de vida en nuestro planeta" (Estándar de contenido y desempeño en Ciencias para Primaria, Nicaragua) "Clasifica plantas de su comunidad de acuerdo a criterios: Ej., medio donde vive, utilidad, con flores y sin flores" (Uno de trece estándares de ejecución y nivel de logro marcado vinculado al anterior, para el tercer grado) "Clasifica plantas de acuerdo a criterios específicos: Ej., tipo de reproducción, utilidad.." (Estándar de ejecución y nivel de logro marcado también vinculado al anterior, pero para el quinto grado).

Ejemplos tomados de Linn y Herman 1997 y de OEI-CECC 1999.

Ejemplos de estándares para el ejercicio profesional docente

Evaluación

Los docentes muy competentes entienden las fortalezas y debilidades de distintos métodos de evaluación, basan su enseñanza en evaluaciones continuas y fomentan que los estudiantes realicen un seguimiento de sus propios aprendizajes…

Medir el progreso y el entendimiento de los estudiantes es algo medular en una enseñanza centrada en los alumnos. Por lo tanto, la observación sistemática y la evaluación de los estudiantes guían las decisiones de corto y largo plazo que toman los docentes. Los docentes competentes evalúan a sus estudiantes de manera continua, y son adeptos al uso de múltiples métodos formales e informales de evaluación, para leer e interpretar el comportamiento y el trabajo de los estudiantes. La información que recogen sobre el progreso de los individuos y del grupo de alumnos en conjunto les permite evaluar el éxito relativo de sus estrategias instruccionales y les sirve como guía para mejorar su práctica.

Los docentes emplean una variedad de metodologías de evaluación

Los docentes competentes comprenden que la oportunidad, la focalización y los propósitos de una evaluación determinan su formato. No dependen de un solo método de evaluación estudiantil, porque saben que el comportamiento se ve afectado por el contexto en el cual se da y que los estudiantes tienen habilidades que no serán aparentes en ciertos escenarios o durante el curso de una sola tarea. Por lo tanto, monitorean el progreso de los estudiantes y evalúan el clima del aula con una variedad de métodos, cada uno con su propio conjunto de propósitos, fuerzas y debilidades. Sus conocimientos les permiten crear sus propias herramientas de evaluación, incluyendo diarios, portafolios, demostraciones, exhibiciones, presentaciones orales o grabaciones en video. Saben verificar si los estudiantes están comprendiendo planteándoles preguntas y observándolos, y luego los evalúan por medio de controles escritos o de desempeño oral.

Los docentes conocen los beneficios y límites de distintos métodos de evaluación y pueden justificar el uso de los que seleccionan. Vinculan con cuidado las técnicas evaluativas a los estadios de desarrollo de los alumnos y a los atributos particulares que se están evaluando. Estos docentes conducen continuamente evaluaciones tanto del progreso individual como de la clase en conjunto, antes, durante y después de la instrucción. Recogen información sobre lo que piensan los estudiantes en relación a conceptos que son difíciles para ese grupo etáreo y usan sus hallazgos para determinar su línea de acción futura.

Mientras van haciendo un seguimiento continuo de sus estudiantes, los docentes celebran sus éxitos y les ayudan a entender que momentos ocasionales de confusión e incertidumbre son parte del proceso de aprendizaje. Estos docentes ofrecen críticas de manera no amenazante ni despectiva, y animan a los estudiantes ofreciéndoles sugerencias para su mejoría en un número manejable de áreas. Mientras ayudan a sus estudiantes a mejorar, los docentes fomentan que los estudiantes se fijen metas altas para sí mismos, y les enseñan cómo evaluar su progreso hacia esas metas. Fomentan que los estudiantes asuman roles activos y responsabilidades crecientes en su propio aprendizaje, en parte haciéndolos compartir sus ideas y sus reflexiones sobre su trabajo con sus pares. También involucran a los estudiantes en la evaluación del trabajo de sus compañeros, para proporcionarles nuevas perspectivas sobre su propio trabajo. Mediante este proceso, los estudiantes aprenden a valorar las opiniones de sus compañeros de estudios al juzgar las fortalezas y debilidades de su trabajo.

Los docentes focalizan sus evaluaciones sobre las capacidades de los estudiantes para

pensar críticamente y comprender a profundidad.

Usen el método de evaluación que usen, los docentes se focalizarán en medir la comprensión conceptual y las habilidades de resolución de problemas de sus estudiantes, en lugar de su capacidad de memorizar hechos o cifras. Evalúan la amplitud y la profundidad del aprendizaje y posibles errores conceptuales en el razonamiento de sus estudiantes, de modo de comprender sus capacidades de aplicar conocimientos a situaciones de la vida real y conectar distintas formas de conocimiento. Realizan un seguimiento del desarrollo de las capacidades de pensamiento más complejo de sus estudiantes (por ejemplo, su capacidad de sintetizar o evaluar conocimientos) y su aptitud para captar nuevas ideas, teorías o conceptos. Como parte de esa evaluación continua, los maestros ejemplares también observan las cualidades afectivas y expresivas del trabajo de sus estudiantes.

Los docentes saben que aplicar pruebas exclusivamente para fines de otorgar calificaciones o definir órdenes de mérito puede robar a los estudiantes tiempo de instrucción y aprendizaje, por lo que realizan esas actividades de medición con prudencia. También reconocen la utilidad limitada de programas de pruebas estandarizadas que no están bien integrados con el currículo; por lo tanto, centran sus energías en elevar los aprendizajes, más que en elevar los puntajes como un fin en sí mismo.

Los maestros excelentes saben que usar una variedad de técnicas evaluativas es esencial, pero que su valor sólo se materializa cuando los estudiantes, sus padres y otros involucrados reciben retroalimentación acertada, clara y bien focalizada, que coincide con su capacidad de comprenderla. Estos maestros usan los resultados de las evaluaciones para identificar estudiantes cuyos problemas de aprendizaje no han sido antes detectados, para ayudarlos a entender sus puntos fuertes y débiles y para fortalecer su dedicación continua a aprender.

Tomado y traducido de Consejo Nacional para Estándares Profesionales de Enseñanza (1996: 37-38).

De manera similar, y para este mismo campo del "saber hacer" pedagógico, otra institución ha establecido el siguiente estándar:

El docente entiende y usa estrategias de seguimiento formales e informales para evaluar y asegurar el continuo desarrollo intelectual, social y físico del estudiante.

Conocimientos

El docente comprende las características, usos, ventajas y limitaciones de distintos tipos de evaluaciones (v.gr., instrumentos de medición referidos a normas o a criterios, pruebas estandarizadas tradicionales y pruebas de desempeño, sistemas de observación, evaluaciones del trabajo rutinario del alumno) para aprehender cómo aprenden sus alumnos, qué saben y son capaces de hacer y qué tipos de experiencias apoyarán su posterior evolución y desarrollo.

El docente sabe cómo seleccionar, construir y aplicar estrategias e instrumentos de evaluación apropiados para los resultados de aprendizaje que se quieren evaluar y para otros propósitos diagnósticos.

El docente comprende la teoría de la medición y cuestiones vinculadas a la evaluación tales como las preocupaciones sobre su validez, confiabilidad, sesgos y maneras de calificación.

Actitudes El docente valora la evaluación continua como algo esencial en el proceso de instrucción y reconoce que se necesitan muchas distintas estrategias de medición, utilizadas de manera sistemática y precisa, para monitorear y promover el aprendizaje de los estudiantes. El docente está decidido a usar la evaluación para identificar las fortalezas de los estudiantes y promover su desarrollo, y no para negarles el acceso a ciertas oportunidades de aprendizaje.
Desempeño El docente usa de manera apropiada una variedad de técnicas formales e informales de evaluación (v.gr., la observación, portafolios de trabajo estudiantil, pruebas elaboradas por el mismo docente, tareas de desempeño, proyectos, auto-evaluaciones de los estudiantes, interevaluación entre pares y pruebas estandarizadas) para reforzar su conocimiento de los estudiantes, evaluar su progreso y desempeño y modificar estrategias de enseñanza y de aprendizaje. El docente busca y utiliza información sobre las experiencias de sus estudiantes, su comportamiento, necesidades y progreso en sus aprendizajes recurriendo a los padres, otros colegas y a los estudiantes mismos. El docente utiliza estrategias evaluativas para involucrar a los alumnos en actividades de auto-evaluación, para ayudarlos a tomar conciencia de sus fortalezas y necesidades y para animarlos a plantearse metas personales de aprendizaje. El docente evalúa el efecto que tienen las actividades de aula tanto sobre los individuos como sobre el grupo en conjunto, observando las interacciones, planteando preguntas y analizando el trabajo de los estudiantes. El docente hace un seguimiento de sus propias estrategias y prácticas pedagógicas relacionándolas con el éxito de sus alumnos y modificando sus planes y enfoques instruccionales en función a ello. El docente mantiene registros útiles del trabajo y desempeño de los estudiantes y puede comunicar a los mismos estudiantes, sus padres y sus colegas sobre el progreso de sus estudiantes de manera informada y responsable, utilizando indicadores apropiados.

INSTAC 1999[24]

[24] El INTASC, siglas que representan al Consorcio para la Evaluación y el Apoyo a Nuevos Docentes (INTASC) es una asociación de agencias educativas estatales, instituciones de educación superior y organizaciones educacionales nacionales dedicada a la reforma de la formación, licenciatura y desarrollo profesional continuo de los maestros, y cuya misión es promover la reforma basada en estándares mediante el desarrollo de estándares modelo y evaluaciones para maestros principiantes.

Y, sobre un área de contenidos o asignatura específica, he aquí otro ejemplo de estándares:

Expectativas respecto a profesores de historia

Los docentes que enseñan historia en todos los niveles escolares deberían proporcionar experiencias apropiadas para el nivel de desarrollo de los estudiantes a quienes se encuentran guiando en sus estudios. Deberían

- asistir a los estudiantes en el uso de un pensamiento cronológico, para que puedan distinguir entre el tiempo pasado, el presente y el futuro; puedan colocar narraciones históricas en un marco cronológico adecuado, puedan interpretar datos presentados en líneas de tiempo y puedan comparar modelos alternativos de periodización;

- capacitar a los estudiantes para que desarrollen su comprensión histórica, a fin de que puedan reconstruir el significado literal de un pasaje histórico, identificar las cuestiones centrales a las que aluden las narrativas históricas, utilizar datos encontrados en mapas, tablas y otros organizadores gráficos históricos; y utilizar fuentes visuales, literarias o musicales.

- ayudar a los estudiantes a poner en práctica habilidades de análisis e interpretación histórica tales como comparar y contrastar, diferenciar entre hechos históricos e interpretaciones, considerar perspectivas múltiples, reconocer la naturaleza tentativa de las interpretaciones históricas y plantear hipótesis sobre la influencia del pasado;

- ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades de investigación histórica que les permita formular preguntas históricas, obtener datos históricos, cuestionar datos históricos, identificar vacíos en los registros disponibles, colocar esos registros en su contexto y construir interpretaciones históricas razonables;

- ayudar a los estudiantes a identificar cuestiones y problemas del pasado, reconocer los factores que contribuyeron a esos problemas, identificar y analizar cursos de acción alternativos, formular una posición o curso de acción y evaluar la implementación de tal decisión;

- ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos sobre los contenidos de la historia americana, a fin de plantear preguntas amplias e inquisitivas que comparan patrones de continuidad y cambio en la historia y los valores de las muchas gentes que han contribuido al desarrollo del continente;

- guiar a los estudiantes mientras adquieren conocimientos sobre la historia y los valores de civilizaciones diversas de todo el mundo, incluyendo las de Occidente, y mientras comparan patrones de continuidad y cambio en distintas partes del mundo;….

Aplicaciones en la escuela

- Los docentes de los primeros grados pueden proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les dan un sentido de sus propias raíces y de sus vinculaciones con otros y con el pasado. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de desarrollar las habilidades del pensamiento histórico que les permitirá diferenciar pasado, presente y futuro; plantear preguntas y buscar respuestas en narrativas históricas y registros del

pasado. Sus entendimientos históricos pueden alimentarse de por lo menos cinco esferas de actividad humana: social, política, científico-tecnológica, económica y cultural, mientras estudian la historia de sus familias, comunidades, estados, región, nación y la de otras naciones o temas de implicancias universales.

- Los docentes de los grados más avanzados de la primaria pueden brindar a sus estudiantes la oportunidad de un estudio más formal de la historia. Ellos podrán construir líneas de tiempo; agrupar eventos dentro de eras ampliamente definidas; estudiar e interpretar documentos históricos, tomando en cuenta el contexto del periodo histórico durante el cual fueron elaborados; formular preguntas históricas; e identificar los valores y convicciones morales de individuos que mantienen puntos de vista diferentes durante una disputa.

- Los docentes de secundaria pueden involucrar a los estudiantes en un análisis sofisticado y en la reconstrucción del pasado. Los estudiantes pueden ser inducidos a remitirse a diversos tipos de datos para reelaborar la información provista por las narrativas históricas; a distinguir entre hechos históricos aceptados e interpretaciones; a considerar perspectivas múltiples en la interpretación del pasado; a seleccionar fuentes históricas sobre la base de estudios bibliográficos; y a utilizar metodologías históricas para analizar y defender argumentos históricos.

NCSS 1997

Si observamos los ejemplos mostrados en los recuadros, resulta evidente que no hay un formato "típico", mucho menos uno "único" para la formulación de los estándares. Varían en su extensión y lenguaje, a veces según la disciplina en particular a la cual se refieren. Varían también según el público al cual están principalmente dirigidos. Varían en su grado de especificidad, lo que puede deberse a un insuficiente grado de capacidades técnicas para formularlos o a un problema bastante más complejo. Hay un *quid-pro-quo* en las decisiones al respecto de esa especificidad. Cuanta mayor precisión y detalle se intentan lograr, más difícil será lograr un consenso o más fuertes serán las objeciones que se planteen en términos de que el estándar es en realidad una prescripción de cómo se debe enseñar un contenido en función al nivel escolar, a la materia específica a la cual se orienta, a la tradición curricular anteriormente vigente. Cuanto más general y amplio lo sea, más abierto quedará a interpretaciones diversas y menor poder tendrá para impulsar mayores logros o evaluar su cumplimiento.

Esta disyuntiva, así como la relativa novedad del enfoque, se refleja en la gran diversidad que tienen los estándares para la educación básica que hasta ahora han formulado asociaciones profesionales, organismos gubernamentales y centros de investigación y promoción de las reformas educativas o incluso los estándares de una misma disciplina que una misma organización ha publicado. Así, por ejemplo, los estándares de matemáticas emitidos por el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de los Estados Unidos, una de las primeras y más impactantes propuestas de estándares nacionales que aparecieron en dicho país, incluyen algunos estándares que se refieren a habilidades o destrezas que una persona podría utilizar para resolver problemas de la vida real (v.gr., "Los estudiantes hacen estimaciones para verificar si los resultados obtenidos son razonables"), otros se refieren a metas curriculares generales, es decir una actitud o disposición que los estudiantes podrían desarrollar como resultado de haber culminado un programa de matemáticas (v.gr., "Los

estudiantes reconocen y aprecian la geometría en el mundo") y otros se refieren más a principios que deben guiar el diseño curricular (v.gr., "Los estudiantes usan las matemáticas en otras áreas curriculares").

También son diferentes los contenidos de los enunciados de los estándares. Mientras que en algunos casos simplemente se describe alguna información o habilidad (v.gr., "Todos los organismos están compuestos por células, la unidad fundamental de la vida. La mayoría de los organismos son células únicas; otros organismos, incluyendo a los seres humanos, son multicelulares"), en otros los contenidos se presentan como una actividad o indicador de desempeño (v.gr., "Como resultado de educación para la salud en los grados 5 a 8, los estudiantes explicarán como la interacción de diversos sistemas corporales influyen sobre la salud"). La información que el estudiante debería conocer no está descrita directamente. Una tercera manera como es común formular los contenidos de un estándar es la descripción detallada de una tarea de desempeño, de una manera de demostrar que el estudiante posee una determinada competencia analítica o sintética (v.gr., "Analizar imágenes de lugares donde habitaron recolectores-cazadores tales como las aldeas de pescadores del Danubio, las cavernas de Lascaux en Francia… Compararlas con lugares donde habitaron agricultores, tales como…Jericó, Çatal Hüyük.. y el Valle de Tehuacán en México. En qué se diferencian unos de otros?").

Hay mucho debate sobre cuál es la mejor manera de proceder al respecto y cada día aparecen nuevas propuestas al respecto. En última instancia, los mejores estándares serán aquéllos que satisfagan las necesidades de precisión y claridad, a la vez que de generación de consensos, de la comunidad de actores involucrada en un intento de mejorar la calidad de la educación mediante reformas que sean consistentes entre sí y se refuercen unas a otras. Esto, porque los estándares pretenden servir como ejes articuladores de otros elementos del mejoramiento educativo, tales como la actualización y adaptación curricular, el diseño de textos y otros materiales educativos, la evaluación de rendimientos, la evaluación de programas, etc.. Diversos autores se refieren a los estándares como "anclas" o como "articuladores", y aunque las metáforas podrían brindarse a interpretaciones contradictorias, generalmente ambas caracterizaciones se refieren a la función de otorgar consistencia al conjunto de intervenciones (desarrollo de textos y otros materiales educativos, mejoramiento de la formación y capacitación docente, diseño de las evaluaciones, etc.).

Muchos educadores y especialistas que han participado en procesos de establecimiento de estándares se refieren a su experiencia como un proceso penoso de "descomponer" un acto holístico, integral, mezcla de ciencia y arte, como es el que realizan día a día los maestros competentes. Sin embargo, luego de haber pasado por la experiencia, muchos de ellos consideran que el ejercicio y su permanente revisión, especialmente cuando están articulados a esfuerzos paralelos y complementarios, como podrían ser programas de capacitación de equipos docentes de una escuela o localidad o el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación o nuevas técnicas para la calificación de la producción de los alumnos, les resultan tremendamente útiles y estimulantes para su trabajo.

Es evidente que el término "estándar", ya bastante "institucionalizado" y difícil de cambiar, resulta algo desafortunado, dadas sus muy diversas acepciones. Para algunos, lo "estándar" es lo cómun y corriente; para otros, significa algo uniforme, homogéneo, producido en una línea de ensamblaje por procesos también idénticos; para los

introducidos a la estadística huele mucho a "distribución normal" con canones establecidos de dispersión. Para los involucrados en la educación, el término está estrechamente vinculado al de las pruebas estandarizadas de rendimiento y, sobre todo, a las pruebas referidas a normas y que utilizan como única forma de medición los ítems de opción múltiple, con todas las limitaciones evaluativas que ellas tienen. La asociación con la idea misma de homogeneización o uniformidad desentona agudamente con las consignas vigentes de diversificación, flexibilización y adaptación curricular, los métodos individualizados de enseñanza consonantes con nuevas ideas sobre estilos y ritmos diversos de aprendizaje, etc. Sólo para pocos los estándares suenan a lo que pretenden ser: objetivos o metas altas, cánones de excelencia a los cuales deben aspirar todos los estudiantes y todos sus maestros, todos los futuros docentes y sus formadores.

En principio, el establecimiento de estándares debería anteceder a la adaptación del currículo, al desarrollo de textos y al diseño de evaluaciones, dado que todos ellos deberían estar centrado en las metas de aprendizaje especificadas por los primeros. Claramente, los estándares de desempeño profesional docente también deberían estar centrados en los estándares del aprendizaje escolar.

En la práctica, por supuesto, el proceso suele ser iterativo y no lineal. Es más, con frecuencia, la idea o el impulso para diseñar estándares ha emergido de las dificultades que han tenido los diseñadores de pruebas de evaluación para derivar ideas claras de qué, cuánto y cuán bien es lo que se espera que un alumno haya aprendido algo partiendo tan sólo del currículo nacional o local que, con frecuencia, especifica objetivos o competencias genéricas o vagas, que no permiten identificar qué, ni mucho menos cómo, se debe medir para evaluar si los alumnos están efectivamente aprendiendo. Muchas veces esos diseñadores de pruebas han tenido que acudir a los textos en circulación – sabiendo bien que sus contenidos fueron quizás inicialmente fijados por algún ilustre pensador en la soledad de su gabinete, y que en su selección, priorización y desarrollo hubo poca contribución de otros actores que también tienen algo qué decir respecto a qué es lo que se espera que todos los alumnos de un determinado grado o nivel aprendan. Es más, en países de recursos escasos, la variedad de textos disponibles y accesibles a las grandes mayorías es muy limitada, y una vez que algunos de ellos se "posicionan" en el mercado, tienden a permanecer en él por largos períodos. Pero ese "ir y venir" entre diseño de evaluaciones, currículo, textos y establecimiento de estándares puede ser útil, si hay márgenes suficientes de flexibilidad. A menudo, es solamente cuándo se llega a las decisiones sobre qué y cómo medir, que se hace perceptible la necesidad de perfeccionar los estándares – o las metas u objetivos más amplios – de los sistemas escolares y educativos en general.

En cualquier caso, antes de tomar la decisión de recurrir a la determinación de estándares como un elemento articulador de un sistema educativo, es necesario asegurarse de que exista suficiente consenso social al respecto de que **todos** los estudiantes son capaces de aspirar a logros crecientemente altos y que tienen el derecho a aspirar a trabajar en algo que los enriquezca, los estimule y los comprometa, tanto como a tener una participación significativa en la construcción de sus comunidades y sociedad. Debe también existir un acuerdo extendido de que le corresponde a la escuela asegurar que los estudiantes tengan esa oportunidad y se les ayude a alcanzar esas metas altas. Una sociedad, por el contrario, que asume que hay una diferenciación natural de capacidades que se manifiesta desde muy temprano y que no tiene sentido invertir

mayores esfuerzos en la preparación académica de personas destinadas a ganarse la vida en ocupaciones que no requieren mayor exposición a la cultura y los conocimientos que han permitido el desarrollo de la humanidad, o, en el mejor de los casos, requieren tan sólo una capacitación laboral muy focalizada y el desarrollo de actitudes y aptitudes básicas para el desempeño ocupacional, difícilmente se "comprará el pleito" de debatir y llegar a acuerdos sobre qué es lo que "todos los estudiantes deben saber, deben saber hacer y cuán bien deben saber hacerlo".

Resulta claro, por lo tanto, que si bien los desafíos técnicos que confronta el establecimiento e implementación de políticas basadas en estándares educativos no han sido resueltos aún de manera satisfactoria, el reto político es quizás el más importante que se debe encarar, dedicándole al menos tanto esfuerzo y recursos como al primero.

… y más cerca de casa…

Conocemos todos las nuevas perspectivas sobre el rol y la gestión del Estado que empiezan a afiatarse en América Latina, que procuran acercar más los estilos de gerencia pública a los que supuestamente caracterizan los modelos empresariales privados. Al margen de nuestras opiniones particulares y colectivas sobre su deseabilidad, está bastante claro que va a ser muy difícil escaparse de las demandas que esas perspectivas plantean a muchos actores sociales, entre ellos, los maestros. Entre otros principios orientadores de estos nuevos estilos de organización y gestión, Torres menciona los siguientes:

> *…incorporación de profesionales competentes, con capacidades técnicas, de liderazgo y de gerenciamiento al sector público y a las tareas de dirección, y fortalecimiento de dichas competencias y capacidades; descentralización y externalización de funciones; adopción de un esquema organizativo más plano y menos jerárquico; introducción de la competencia interna en el sector público; tránsito del énfasis en la planificación y el seguimiento de la gestión, al énfasis en el control y evaluación de resultados (medidos en términos de calidad, eficiencia y eficacia)****; adopción y vigilancia de estándares y medidas de rendimiento****; establecimiento de un sistema de incentivos vinculados a desempeño y productividad, en base a resultados; …mejoramiento y mayor accesibilidad a la información disponible, y mayor utilización de ésta en la toma de decisiones; flexibilidad para adaptarse a los cambios y favorecer la innovación; responsabilidad por los resultados y rendición pública de cuentas*[25].

En el caso del sector educación, en particular, los estándares empiezan a aparecer como elemento muy central entre las recomendaciones de diversos grupos e individuos para el mejoramiento profesional docente. El Perú no es una excepción en ese sentido.

En opinión del equipo que preparó un informe reciente del Banco Mundial sobre la educación en el Perú (Banco Mundial 1999), por ejemplo, elevar el profesionalismo de los docentes podría ser "la pieza central" de la reforma, y detallar las capacidades y comportamientos que constituyen características de una buena enseñanza – en otras

---

[25] 1999: 15 (resaltado añadido).

palabras, establecer estándares – es una de las maneras de lograrlo, particularmente si el proceso de generarlos involucra a grandes grupos de maestros y sus reflexiones al respecto de lo que constituye una docencia excelente.

El documento incluye entre sus principales recomendaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país el ***establecer estándares para el aprendizaje de los estudiantes y para la enseñanza, así como el fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.*** Para su principal autora, Kin Bing Wu, ello supone, en primer lugar, especificar con claridad y con un grado de detalle significativo los conocimientos, habilidades y comportamientos que constituirían evidencias de una buena enseñanza. Estas especificaciones o "estándares" debieran sentar por escrito lo que es una enseñanza de excelencia en determinadas materias y determinados niveles educativos. Aparte de proveer imágenes e indicadores claros de los tipos de logros que cada estudiante de Educación y de cada nivel o especialidad debería alcanzar, los estándares pueden y deben convertirse en los criterios principales para la evaluación del desempeño docente, aunque sólo una vez que se haya generado un consenso suficiente respecto a la validez de los mismos y cuando se haya desarrollado la capacidad de medir adecuadamente su logro. Cada etapa del desarrollo profesional docente estaría regida por estándares claramente establecidos.

Como saben todos los aquí presentes, los currículos de formación magisterial, como la mayoría de los currículos, no suele tener el grado de especificidad y claridad suficientes como para poder dar pistas claras sobre cómo constatar si efectivamente se ha desarrollado una determinada competencia o habilidad. La falta de estándares, por ejemplo, es una de las razones por las cuales hay tanta insatisfacción con la manera como han estado construidas las pruebas de los concursos para nombramiento de docentes realizados en los últimos años.

Para que la calificación docente sea consistente con las competencias requeridas para ser docente de un grado o materia, la formación y capacitación docente debería ser cuidadosamente revisada y reformada, de modo de asegurar estándares altos. Sugieren:

> *…Establecer estándares para el aprendizaje estudiantil; establecer estándares para la enseñanza, el fortalecimiento de la formación inicial y la capacitación en servicio de los docentes (quizás cambiar los requisitos académicos para enseñar en secundaria); proveer incentivos para elevar los conocimientos y habilidades de los docentes, y promover que las escuelas se organicen para el aprendizaje. Esto implica mejorar los instrumentos de evaluación estudiantil y docente…*[26]

Recalcan los autores del reporte que, mientras se van implementando las medidas técnicas que deben tomarse (tales como especificar con claridad los estándares de enseñanza para cada materia y grado, los estándares para los maestros, los instrumentos de evaluación, y la evaluación del impacto fiscal de cambios en la estructura salarial y de incentivos) debe movilizarse un proceso de construcción de consenso que involucre a maestros, ONGs y la comunidad empresarial[27].

---

[26] Banco Mundial 1999: 63
[27] Ibid.: 65

Si bien no fue esta la primera vez que apareció el tema de los estándares para el ejercicio de la docencia en el Perú, es claro que no es uno de los "puntos de agenda" más frecuentemente encontrados y que es poco lo que se ha avanzado en su reflexión y consideración como estrategia de desarrollo profesional docente.

Quizás una de las más claras invitaciones a la consideración del tema aparece en el documento de trabajo que sirvió de base para el reciente Seminario Internacional "Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial" que organizó Tarea en setiembre de 1999. Allí se menciona que:

> *…uno de los mecanismos que se están experimentando en algunos países para elevar la calidad de la profesión docente es acordar estándares nacionales de calidad tanto para la formación profesional del magisterio como para la evaluación del desempeño docente en el sistema educativo. En otros países se han creado Consejos Nacionales para formular estos estándares en los que están representados los docentes…*[28]

Los participantes en dicho seminario coincidieron sobre la conveniencia de elaborar estándares para los profesores y adecuar los programas de formación inicial y de capacitación en servicio a esos estándares y propusieron

> *…establecer un sistema de evaluación integral del desempeño docente como proceso permanente, sistemático, flexible y participativo que favorezca su desarrollo profesional y la calidad de su servicio. La evaluación del desempeño, especificaron, debe ser integral, con estándares establecidos por personas reconocidas, con criterios establecidos por consenso, [debe ser] diferenciada por regiones, con sistemas de apoyo y asesoramiento al docente evaluado y evaluaciones realizadas con participación del propio docente, los alumnos, los padres y directivos* [29].

Si bien Palacios no lo incluye explícitamente entre sus cinco recomendaciones prioritarias para el mejoramiento profesional docente durante los próximos cinco años, un lector no puede descartar la posibilidad de que la consideración del enfoque de estándares pueda ser introducida como componente integral, incluso articulador, de dos de esas cinco recomendaciones, la "racionalización y acreditación de centros de formación docente inicial" y la "evaluación del desempeño docente y sistema de incentivos"[30].

Dada la relativa novedad de la introducción de estas políticas, particularmente en la formación magisterial, es comprensible que no se disponga aún de evidencia suficiente para responder a muchas preguntas tales como si el uso de estándares servirá, como prometen sus promotores, para incrementar las oportunidades de aprender. No se sabe aún si efectivamente servirán para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, si mejorarán el desempeño de todos los estudiantes o si producirán nuevas desigualdades. En el caso de los estándares para la licenciatura de nuevos docentes, hay controversia sobre si su

---

28 Tarea 1999: 15
29 Palacios 2000: 5
30 Ibid: 13

implementación llevará a la reducción del ingreso a la ocupación de representantes de grupos minoritarios cuya participación en los cuerpos docentes es casi prerrequisito para el logro de las competencias de convivencia intercultural y la valoración de las diferencias que tanta importancia vienen recibiendo en los currículos escolares.

Mucho depende de cómo reaccionen al respecto y participen en su elaboración distintos sectores tales como las familias, las universidades y los empleadores, además, claro está, de los mismos educadores. Depende también de dónde emerja la iniciativa, y de qué manera. El proceso de determinación de estándares no tiene porqué ser empujado "desde arriba", desde el Estado o desde el Ministerio. Los estándares de la práctica profesional de los médicos, psicólogos, o de los investigadores científicos, como se mencionó anteriormente, los determinan generalmente las organizaciones gremiales mismas, los colegios o asociaciones profesionales, en diálogo tácito o explícito, claro está, con los usuarios o clientes de sus servicios. Muchas veces los empiezan a establecer cuando hay presiones internas (demasiada competencia entre los profesionales mismos, descontento con el ejercicio de la misma ocupación por parte de personas que no reúnen los requisitos necesarios y le dan "un mal nombre") o externas (críticas a la calidad de los servicios disponibles, amenazas de permitir la práctica de una ocupación a grupos o individuos de otras profesiones o meros "practicantes" que no han compartido el mismo tipo de entrenamiento o "inducción" para el desempeño de las funciones, etc.).

Sería interesante, desde esta perspectiva, conocer los procedimientos que ha utilizado la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana, adscrita al Ministerio de Salud, que en días pasados ha empezado a difundir una propuesta de "Estándares para la Acreditación de Facultades y Escuelas de Medicina". La Comisión, según su Ley de creación, habría estado conformada por un representante del Ministerio de Salud quien la presidió y un representante de cada una de las siguientes instituciones: Ministerio de Educación, Asamblea Nacional de Rectores (elegido entre los ex Decanos de las Facultades de Medicina de las Universidades del Perú); Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) y Colegio Médico del Perú. Los estándares están acompañados por la especificación de indicadores y medios de verificación de más de 60 variables referidas a la organización curricular, el proceso de admisión de alumnos, las competencias que deben desarrollar los estudiantes y graduados, las metodologías de evaluación y seguimiento de los aprendizajes, la infraestructura y otros.

Una invitación

Una manera de evaluar la posible utilidad del enfoque de estándares como elemento de las políticas de mejoramiento de la formación magisterial en el Perú es que algunas instituciones empiecen a intentar construirlos a partir, por ejemplo, de los perfiles que se han trazado para sus propios egresados o para su propio cuerpo docente y a utilizarlos para examinar la consistencia entre sus políticas de admisión, su currículo, sus metodologías de aprendizaje, sus métodos de evaluación.

Para facilitar un tal ejercicio, en los anexos a esta ponencia se ha incluido un perfil hipotético de lo que serían los elementos distintivos de un buen maestro, de un docente

eficaz, construido sobre la base de la revisión de lo que dice al respecto la literatura sobre educación y la percepción de los autores de dicho perfil[31] sobre las capacidades que resulta más importante reforzar en nuestro país. También se ha incluido una tabla --aún en proceso de elaboración --en la cual se contrasta algunos elementos del perfil antes mencionado con prácticas observadas en demasiadas aulas escolares e instituciones de formación docente hace pocos años en nuestro país. La revisión y reformulación de lo deseado y la contrastación con lo existente puede, estimo, ayudar a la formulación de estándares crecientemente exigentes para la formación magisterial, a la vez que plausibles de irse alcanzando.

[31] El perfil fue uno de los productos del diagnóstico realizado por Arregui, Hunt y Díaz (1996).

Referencias

ACE (1999). American Council on Education / Consejo Americano de la Educación. Informe del Comité Presidencial sobre la Formación de Maestros. **Tocar el futuro: Transformando las maneras en que se educan los educadores. Una agenda de acción para los directivos universitarios.** Washington, D.C.

AFT (1998) – American Federation of Teachers / Federación Americana de Docentes. "Resolución sobre el mejoramiento de la calidad de los maestros" en http://www.aft.org/edissues/teacherquality/tchrqualreso.htm

AFT (2000) – American Federation of Teachers / Federación Americana de Docentes. "Resolución sobre la formación de maestros y la calidad de los docentes" en http://www.aft.org/about/resolutions/2000/teacheredandqual.html.

Arregui, Patricia (1996). "El Diagnóstico en curso sobre la situación de la formación magisterial en el Perú y algunas reflexiones sobre el perfil del docente en servicio". Ponencia presentada en el Seminario "Hacia una nueva formación magisterial" organizado por el Ministerio de Educación del Perú en Lima, el 18-19 de enero (documento de trabajo publicado por la DINFOCAD, del Ministerio de Educación).

Arregui, Patricia; Barbara Hunt y Hugo Díaz (1996). "Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú". Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ. Lima.

Banco Mundial (1999). **Peru: la educación en la encrucijada. Desafíos y oportunidades para el siglo XXI.** Washington, D.C..

Briceño Rosales, César Augusto (2000). "Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada"**.** Documento presentado en el Encuentro de Directivos y Altos Funcionarios de los Ministerios de Educación de los países Iberoamericanos realizado en Antigua, Guatemala, entre el 14 y el 17 de marzo del 2000.

NBPTS (1996). National Board for Professional Teaching Standards / Consejo Nacional para Estándares Profesionales en la Enseñanza. **Standards for National Board Certification: Middle Childhood/Generalist.**

CPRE (2000). Consortium for Policy Research in Education / Consorcio de Investigación de Políticas en Educación. "Desarrollando estándares de contenido: creando un proceso para el cambio", próximo a publicarse en la página web del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de GRADE/PREAL: http://www.grade.org.pe/gtee-preal

Dwyer, Carol Anne (1997). "Evaluación de los Maestros" en **Evaluación y reforma educativa. Opciones de política.** Informe Técnico 3 de la serie Política educativa en América Latina y el Caribe del AID. Washington, PREAL y ABEL

INTASC (1999)- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium / Consorcio para la Evaluación y el Apoyo a Nuevos Docentes. **Modelos de estándares para la licenciatura y desarrollo de nuevos docentes. Principios y Ejercicios.**

Linn, Robert y Joan Herman (2000). "La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes". Lima, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de GRADE/PREAL. (http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docr/linn.pdf)

Messina, Graciela (1999). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional "Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial", organizado por Tarea en Lima, en setiembre de 1999.

NCSS (1997) – National Council for the Social Studies / Consejo Nacional para los Estudios Sociales. **Estándares nacionales para los profesores de estudios sociales.**

OEI y CECC (1999). Organización de Estados Iberoamericanos y Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. **Proyecto Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica. Informes de Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador e Informe Regional Centroamericano**.

OERI (1993). U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement / Oficina de Investigación y Mejoramiento de la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos. "Logrando estándares de primer nivel mundial: el desafío para la formación docente". Actas de un grupo de trabajo de la OERI.

Palacios, María Amelia y Manuel Paiba (1997). **Consideraciones para una política de Desarrollo Magisterial.** Lima, Foro Educativo.

Palacios, María Amelia (2000). "Lo que podemos hacer con y por la profesión docente: construyendo la agenda 2000-2005". **Agenda Educativa** de Julio 2000 (en prensa).

Ravitch, Diane (1996). "Estándares Nacionales en Educación". Documento del PREAL.

Rodríguez Céspedes, Abel (1999). "Los maestros, protagonistas del cambio educativo". Ponencia presentada en el Seminario de Integración Educativa Andrés Bello organizado por el Convenio Andrés Bello y realizado en Cartagena en diciembre de 1999.

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio (1999). "Los educadores, profesores, maestros en la configuración de la pedagogía". Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional "Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial"organizado por Tarea en Lima, setiembre de 1999.

Tarea (1999). "La docencia revalorada: reflexiones y propuestas de política". Documento de base del Seminario Internacional "Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial"organizado por Tarea en Lima en setiembre de 1999.

The Business Roundtable / La Mesa Redonda Empresarial (1997). "Una agenda compartida para mejorar la educación norteamericana". Declaración institucional recogida en http://www.brtable.org/document.cfm/82.

Torres, Rosa María (1999). "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas". Documento de trabajo solicitado por la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo" realizado en Cartagena en diciembre de 1999.

Tulic, María Lucrecia (1999). "La evaluación docente: antecedentes y propuesta". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño", organizada por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el PREAL en San José de Costa Rica, en junio de 1999.

Walberg, Herbert J. (2000). "Los estándares escolares con incentivos funcionan". Lima, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de GRADE/PREAL (en preparación para publicación electrónica en http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docr)

Anexo 1

UN PERFIL DE LOS BUENOS MAESTROS Y PROFESIONALES DOCENTES EFICACES QUE DEBEN PREPARAR LAS INSTITUCIONES DEDICADAS A LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE LOS EDUCADORES PERUANOS

Introducción

Es difícil pensar en políticas de mejoramiento de la formación inicial o la capacitación continua de los docentes sin contar con una definición clara de lo que es una buena enseñanza que pueda servir como punto de referencia para el desempeño docente y que sea aceptada por todos los involucrados. Esa definición debe necesariamente tomar en cuenta las necesidades de competencia en materias a ser aprendidas y de dominio de estrategias de enseñanza, la responsabilidad de los maestros de mejorar los logros estudiantiles y en los diversos roles que los maestros cumplen, no sólo en el aula, sino en el centro escolar en su conjunto y en la comunidad a la cual sirven.

La siguiente es una propuesta de definición, construida por un equipo de docentes e investigadores educacionales convocados por GRADE[32], quienes partieron de una revisión de los requerimientos para una enseñanza y aprendizaje efectivos que se señalan en la literatura nacional e internacional reciente, y de su contrastación con las fortalezas y debilidades más frecuentemente observadas en la formación magisterial en el Perú actual, tanto en publicaciones disponibles como en un esfuerzo específico realizado por un equipo de esa institución en 1995.

Cada institución en la cual se forman maestros tendría que tener su propio perfil; de hecho, lo tiene explícita o implícitamente. Lo que a menudo está ausente, sin embargo, es la construcción sistemática y participativa del mismo, así como, sobre todo, de indicadores de logros que permitan saber si los esfuerzos de los formadores están derivando en los resultados buscados.

No se pretende aquí prescribir, sino producir una suerte de modelo o provocación para que las instituciones de formación o grupos de ellas identifiquen su propio conjunto de elementos deseables en relación al cual podrán examinar los resultados de la formación y evaluar su propia organización y funcionamiento, sus adaptaciones del currículo y las prácticas visibles en sus aulas, es decir, la manera como aquél se “entrega” efectivamente a los estudiantes de la carrera y cómo ellos lo perciben y “aprehenden”.

Entre las múltiples maneras en que se podría organizar las características de un buen maestro, parece apropiada una que propone tres conjuntos de aspectos esenciales para un docente:

¿Qué es lo que debe **SABER**?
¿Cómo debe **SER**?
¿Qué debe **HACER** y cómo debe hacerlo?

los cuales se pueden resumir como **SABER, SABER SER, SABER HACER**.

El orden en que están presentados estos tres grandes rubros obedece a una percepción particular y ciertamente discutible respecto a las dimensiones de las brechas entre lo deseable y lo existente actualmente entre los maestros en ejercicio hoy en día en el Perú.

---

[32] Participaron en este esfuerzo Barbara Hunt, León Trahtemberg, Hugo Díaz, Eduardo Palomino y Patricia Arregui

Consideramos que hay seis ejes esenciales para la formación de un educador profesional. Aunque en la vida real, y en las personas mismas, suelen presentarse de manera muy integrada, podemos para nuestros propósitos organizarlos de la siguiente manera:

SABER

Capacidad reflexiva, espíritu cuestionador y analítico, actitud permanente de aprendizaje
Dominio de la teoría educativa y de las materias que enseñará

SABER SER

Confiabilidad ética, salud mental, capacidad para el vínculo, la tolerancia y la solidaridad
Responsabilidad, autonomía y colaboración profesional

SABER HACER

Capacidad de tomar decisiones, adaptabilidad al cambio, espíritu de innovación
Capacidad técnica pedagógica, con expectativas altas de logros para la comunidad escolar

En lo que sigue, se describe brevemente algunas de las características y capacidades que el sistema de formación docente debería asegurar tuvieran los futuros maestros del Perú.

1. **Saber.** El docente debe saber:

1.1) **Pensar**

1.1.1) **Pensar con profundidad y sentido analítico**. Reflexionar sobre lo que se vive, escucha o lee, con espíritu cuestionador y crítico.

1.1.2) **Reflexionar sobre su trabajo**. Analizar lo que se hace, evaluar su propia actividad identificando éxitos y problemas, y saber reflexionar en grupo, aprendiendo de las ideas de los otros a fin de mejorar la eficacia en el aula y la escuela.

1.1.3) **Resolver problemas**. Recolectar información, analizarla, integrarla, considerar diversas alternativas de acción y tomar decisiones al respecto, sólo o conjuntamente con otras personas. Reaccionar creativamente frente a situaciones novedosas o conflictivas, generando propuestas creativas y constructivas.

1.2) **Comunicarse**

1.2.1) **Hablar claramente.** Hablar de manera ordenada y comprensible, usando expresiones lingüísticas correctas, a fin de facilitar la atención, aprendizaje y comportamiento del alumno.

1.2.2) **Escuchar con atención e interés.** Escuchar con empatía, comprensión y tolerancia, a fin de facilitar las relaciones en el aula, la escuela, y con la comunidad local.

1.2.3) **Leer comprensivamente**. Entender y analizar una variedad de textos y temas, y tener el hábito de leer frecuentemente con y por placer.

1.2.4) **Escribir claramente.** Extraer ideas de varias fuentes y sintetizarlas de manera organizada. Tener la capacidad de expresar por escrito ideas propias y originales.

1.3) **Aprender permanentemente**. Haber "aprendido a aprender" y tener la capacidad, organización mental y deseo de seguir aprendiendo toda la vida.

1.4) **Investigar, experimentar y utilizar los resultados.** Tener nociones básicas sobre las maneras como se generan conocimientos en todos los campos del saber, estar en condiciones de realizar investigaciones aplicadas en el área educacional y estudiar sistemáticamente los procesos pedagógicos que ocurren en su propia aula y escuela y, especialmente, de aplicar los hallazgos a su propia labor docente. Esto le permitirá promover el desarrollo del espíritu inquisitivo entre sus alumnos y colegas, así como identificar la problemática personal, cultural, familiar y socioeconómica de los escolares y de los agentes educativos, para aplicar estrategias adecuadas para su solución. También incluye ser capaz de entender informes de investigación realizados por otros, cuyos resultados pueden serle de utilidad.

1.5) **Dominar aspectos esenciales de una cultura general.** Comprender distintas formas de cultura y sociedad, ser capaz de apreciar la literatura y las artes, y los conocimientos científicos y tecnológicos.

1.6) **Manejar conocimientos fundamentales de la educación.**

1.6.1) **Filosofía, historia y sociología de la educación**. Comprender las relaciones que existen entre el mundo de las ideas, el sistema educativo y la sociedad.

1.6.2) **Las teorías de la educación**. Conocer la teoría de la educación y sus derivaciones prácticas a fin de asumir unos lineamientos propios para orientar eficazmente el proceso educativo.

1.6.3) **La psicología y desarrollo de niños, jóvenes y adultos, así como los factores sociales que los condicionan**. Conocer las etapas normales del desarrollo y las formas de pensar y actuar que las caracterizan, de manera de poder planificar y facilitar los aprendizajes de sus estudiantes.

1.6.4) **La psicología del adulto.** Saber analizar y entender las relaciones con otros, a fin de entender posibles problemas con la autoridad, poder resolver conflictos interpersonales y relacionarse constructivamente con el profesorado, los padres y la comunidad.

1.7) **Dominar elementos específicos de su especialidad**

1.7.1) **Los contenidos**. Conocer bien los contenidos de las asignaturas que piensa enseñar, saber cómo pueden ser organizados y cómo se conectan con los de otros temas y especialidades, de manera de poder enfocarlos desde perspectivas interdisciplinarias.

1.7.2) **Métodos de enseñanza**. Conocer las formas de aprender de los alumnos y saber escoger sobre la base de ello cómo mejor enseñarles, para lo cual debe conocer distintas estrategias y técnicas didácticas. Estar familiarizado con los problemas de enseñanza-aprendizaje especialmente presentes en la disciplina que él enseña.

2. **Saber Ser**. El docente debe:

2.1) **Reconocer la centralidad de la persona.** Reconocer que la persona y su dignidad constituyen el aspecto esencial del universo, de lo que deriva su propio valor como persona y las relaciones con los otros, respetando la dignidad y los derechos de los demás.

2.2) **Ser una persona con madurez personal y auto-estima**. Tener un alto y siempre creciente grado de equilibrio psicológico, de modo de estar en condiciones de realizar acciones eficaces y constituirse en modelo apropiado para los estudiantes.

2.3) **Ser poseedor de múltiples y sólidos valores**. Conocer y ser capaz de facilitar el proceso que lleva al desarrollo de valores, y preocuparse porque sus alumnos los adquieran. Debe haber una evidente coherencia entre sus valores y lo que dice y hace. Ser modelo de ciudadano y de actor social y político, promotor de desarrollo local y de una convivencia armónica en medio de la diversidad.

2.4) **Ser capaz de convivir y establecer relaciones profesionales y afectivas sólidas:**

2.4.1) **Con sus colegas,** lo que le permitiría contribuir a lograr un ambiente gratificante de trabajo, facilitar la obtención de los objetivos de la escuela y modelar ante los alumnos una forma concreta de entendimiento y vida fraterna.

2.4.2) **Con sus alumnos,** lo que facilitaría su labor formativa y docente y generaría niveles de confianza y autoestima conducentes a mejores logros de aprendizaje.

2.4.3) **Con los padres o tutores**, lo que le permitiría lograr una empatía, un intercambio de información valiosa para la educación de los hijos y una permanente y leal colaboración formativa y educativa.

2.4.4) **Con la comunidad**, comprendiendo las costumbres y necesidades locales y procurando la mutua colaboración para la satisfacción de necesidades básicas de la población, para el mejor desarrollo colectivo de la actividad educativa, y para el reforzamiento de actitudes positivas de pertenencia de los estudiantes hacia la sociedad a la cual pertenecen.

2.5) **Ser responsable**

2.5.1) **Trabajar con dedicación y compromiso.** Hacer evidentes sus esfuerzos por educar, así como su auténtica vocación de maestro.

2.5.2) **Cumplir cabalmente un horario.** Cumplir con asistencia y puntualidad permanentes y aprovechar plenamente cada hora pedagógica, maximizando su utilización para el logro de los aprendizajes deseados.

2.5.3) **Cumplir los objetivos y los reglamentos y normas de la escuela.** Seguir los lineamientos generales de la escuela y sus reglas específicas, de manera de realizar una tarea educativa eficaz. Supervisar el cumplimiento de los mismos por parte de sus alumnos, incluyendo el desarrollo adecuado de sus tareas. Proponer mejoras en la normatividad cuando ésta interfiere con el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.5.4) **Asumir su cuota de responsabilidad y promover la de sus colegas y los padres de familia por los resultados de aprendizaje de sus alumnos.** Conocer los límites del impacto de sus acciones, pero esforzarse por superarlos constantemente, recurriendo al apoyo de todos los miembros de la comunidad escolar.

2.6) **Tener actitudes que faciliten el aprendizaje**

2.6.1) **Preocuparse por los alumnos**. Procurar que todos los alumnos logren y superen metas de aprendizaje, particularmente en aquellas áreas básicas en las que muestran más deficiencias. También ocuparse de su salud y su bienestar.

2.6.2) **Tener interés en generar aprendizajes**. Dar preferencia al aprendizaje sobre la enseñanza, manejar hábilmente el aprendizaje activo e interactivo y reducir en lo posible el rol "expositivo".

2.6.3) **Mantener expectativas altas sobre el logro de sus alumnos**. Confiar en que todos sus alumnos pueden aprender y tener alto rendimiento, lo que suele traer como consecuencia un aumento de la autoestima de los educandos y una mejora en sus logros educativos. Combinar la crítica constructiva con el reconocimiento constante de sus desempeños positivos.

2.6.4) **Considerar las diferencias entre sus estudiantes.** Conocer, comprender y valorar las diferencias de sexo, idioma, religión, origen étnico y otros, lo que le permitirá afinar sus estrategias didácticas, además de promover el desarrollo de actitudes de tolerancia y aprecio mutuo.

2.6.5) **Gozar y alegrarse con el trabajo y con lo que se aprende.** El maestro debe estar alegre, optimista y disfrutar con lo que sus alumnos y él mismo aprenden, actitudes que contribuyen mucho a que una escuela sea eficaz.

3. **Saber hacer.** El docente debe poder:

3.1) **Planificar**

3.1.1) **Basándose tanto en la propuesta pedagógica y los objetivos o estándares de la escuela misma como en las competencias establecidas en el currículo oficial.** Un maestro debe poder diseñar situaciones de aprendizaje basándose en esos objetivos, procurando una secuencia lógica y una integración de los contenidos de las distintas materias. Debe también poder proponer y sustentar la conveniencia de cambios en el currículo y planes de estudio, en los enfoques

pedagógicos y en la organización de la escuela para que ésta se convierta en un mejor espacio de generación de aprendizajes.

3.1.2) **Para varias unidades de tiempo.** El maestro debe saber elaborar y poder coordinar con otros miembros del cuerpo docente del plantel planes diarios, semanales y anuales para sus lecciones, unidades y proyectos.

3.1.3) **Adaptando y diversificando la enseñanza, de acuerdo con las necesidades reales de sus estudiantes**. Los maestros deben adaptar los objetivos curriculares a sus propios contextos y desarrollar lecciones usando materiales y temas apropiados a su localidad y necesidades. Deben compartir sus experiencias al respecto con colegas del centro escolar y de otras escuelas e instituciones educativas, de manera de contribuir a la generación y desarrollo de nuevos currículos.

3.1.4) **Para diversos niveles y necesidades.** Debe saber organizar la clase para alumnos con diferentes niveles de conocimientos y características de aprendizaje, lo que incluye el debido manejo de aulas multigrado con alumnos que cursan distintos grados de estudio.

3.2) **Seleccionar información y material didáctico**

3.2.1) **Acceder, procesar y aprovechar información de diversas fuentes.** El maestro debe saber seleccionar información pertinente de textos variados, de los periódicos, la televisión y de recursos locales tales como entrevistas a miembros de la comunidad o los trabajos escritos por otros estudiantes.

3.2.2) **Evaluar, seleccionar y utilizar materiales didácticos**. El maestro debe saber construir o seleccionar criterios con los cuales evaluar y seleccionar materiales didácticos de calidad y saber cómo utilizar textos y otros materiales educativos, incluyendo aquéllos hechos hechos más accesibles por las nuevas tecnologías.

3.2.3) **Elaborar materiales didácticos usando elementos locales.** El maestro debe saber diseñar y crear sus propios materiales, usando recursos locales, con propósitos instruccionales claros.

3.3) **Crear un ambiente estimulante en su aula**. El maestro debe saber construir espacios que hagan visibles los trabajos y avances de los alumnos y que estimulen el aprendizaje y la creatividad.

3.4) **Enseñar para facilitar el aprendizaje activo de los estudiantes**

3.4.1) **Enseñar con claridad y secuencia.** Presentar materiales que estén al nivel de los estudiantes, explicar con claridad y ayudar al estudiante a relacionar lo que está aprendiendo con su trabajo anterior y con lo que viene.

3.4.2) **Propiciar el desarrollo intelectual.** Promover activamente el desarrollo de un pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes de resolver problemas, proporcionándoles algunas técnicas para "aprender a aprender".

3.4.3) **Emplear estrategias de enseñanza apropiadas para cada objetivo y para cada grupo de estudiantes**. Saber seleccionar lo más pertinente para cada caso de entre todo un repertorio de estrategias, tales como el trabajo cooperativo en grupos, el trabajo independiente, la enseñanza en equipo, la exposición por el maestro, viajes al campo, actividades especiales con padres, tutorías entre los mismos estudiantes o de alumnos mayores, uso de tecnología nueva, etc.. Fomentar mucho el trabajo grupal, pero asegurando que la evaluación realmente estimule tanto el desempeño individual como la contribución de cada miembro al mejor desempeño de los otros.

3.4.4) **Responsabilizar al estudiante por su propio aprendizaje y por su auto-evaluación.** Ayudar a los alumnos a que se fijen metas y que aprendan a evaluar su propio desempeño, a fin de que asuman ellos mismos la responsabilidad por su aprendizaje y el deseo de seguir aprendiendo.

3.5) **Evaluar de manera formativa y diferencial.** Utilizar las tareas diarias y las respuestas de los estudiantes a fin de afinar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

3.5.1) **Dar retroalimentación continua.** Puede usar la evaluación formativa para informar a los estudiantes y a los padres del progreso de cada estudiante.

3.5.2) **Reformular y re-enseñar material que los estudiantes no comprendieron.** El maestro debe usar la evaluación formativa para comprender cómo piensan los estudiantes y presentarles de nuevo el material, de manera más comprensible, dando más tiempo cuando sea necesario.

3.5.3) **Evaluar su propio desempeño y colaborar en la evaluación entre pares.** Un maestro debe evaluar todos los aspectos de su propio desempeño, así como fijarse metas para su desarrollo profesional y el de sus colegas de equipo.

3.6) **Manejar el aula**

3.6.1) **Ejercer liderazgo.** Ser una persona que guía y lidera su aula, con una organización adecuada, una programación eficaz y una disciplina positiva.

3.6.2) **Usar el tiempo eficientemente.** Usar plenamente cada hora para el aprendizaje, y cumplir con todas las horas y semanas de clase del año lectivo, a fin de que los alumnos estén activamente involucrados en aprendizajes significativos durante todo el tiempo escolar.

3.6.3) **Desplegar actitudes positivas**. Reaccionar de manera positiva ante los esfuerzos y los errores de los estudiantes, promoviendo simultáneamente sus talentos especiales, a fin de desarrollar su auto-estima y el deseo de asumir nuevos desafíos.

3.6.4) **Promover la socialización de los alumnos.** Es responsabilidad del maestro facilitar las relaciones entre alumnos, ayudándolos a relacionarse y promoviendo la colaboración entre ellos.

3.6.5) **Dar trato justo para todos**. El maestro debe asegurar una oportunidad igual para todos, sin perjuicio a cualquier alumno, apreciando y resaltando las diferencias de manera positiva.

3.7) **Colaborar con otros.**

3.7.1) **Colaborar con el profesorado.** Trabajar con otros para mejorar su programa educacional, experimentando con técnicas innovadoras, así como con observación por pares o enseñanza en equipo.

3.7.2) **Asumir el Proyecto Educativo del colegio.** Expresarlo y vivirlo, tanto como colaborar activamente en su preparación, mejoramiento y ejecución.

3.7.3) **Trabajar con los padres de familia.** Conocer técnicas que le permitan trabajar bien con los padres y hacerles ver la importancia de nuevos estilos o metodologías que emplee la escuela, a fin de que ellos se involucren positivamente en la educación de sus hijos.

3.7.4) **Promover y participar en actividades de la comunidad.** Estar dispuesto y tener capacidad para ser un líder del desarrollo local.

Anexo 2

Saber hacer. Diferencias entre los aspectos deseables del perfil del buen ejercicio profesional antes identificados (anexo 1) y comportamientos frecuentemente observados en centros escolares y de formación magisterial en el Perú.

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
3.1) Planificar			
3.1.1) Basándose tanto en la propuesta pedagógica y los objetivos o estándares de la escuela como en las competencias establecidas en el currículo oficial, con secuencia e integración.	-Un observador externo puede identificar el objetivo de una sesión de clase. -Los estudiantes pueden especificar lo que están aprendiendo, lo que estuvieron haciendo unos momentos antes, y lo que harán seguidamente. -Las sesiones de clase integran diferentes áreas de aprendizaje: los estudiantes pueden estar escribiendo en ciencias, o aprendiendo matemáticas durante una visita al mercado local durante el horario dedicado formalmente a ciencias sociales.	A veces se puede adivinar el objetivo. En muchas aulas, si se pregunta "¿Qué están estudiando?", los alumnos no pueden responder. No hay una secuencia lógica en la presentación de temas o la sucesión de actividades. Se dedica mucho tiempo al dictado o copiado de textos. No hay una discusión previa ni posterior a esas actividades.	Puede haber un syllabus, pero no estar siendo utilizado. No se percibe la lógica de la secuencia entre sesiones sucesivas de un curso, ni a lo largo de una misma sesión. No hay orientación hacia la aplicación de lo que se está supuestamente aprendiendo.
3.1.2) Para varias unidades de tiempo	Existe secuencia en cada situación de aprendizaje, y también hay lógica en la secuencia de las unidades. Es flexible; puede cambiar.	En muchas escuelas existe un plan anual rígido que no admite modificaciones a lo largo del año, en función al logro o no logro de los objetivos.	Los estudiantes no han vivido la experiencia de ser sujetos de un plan de estudios detallado, con lo cual las posibilidades de aprender a hacerlo, aun si la competencia estuviera formalmente inserta en el currículo intencional, son mínimas.
3.1.2)	Se ve la utilización de	En la sierra, una de las	Hay insuficiente

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
Adaptando y diversificando la enseñanza, de acuerdo con las necesidades reales de sus estudiantes	contenidos y referencias locales y regionales, adaptados a los intereses y metas de los estudiantes.	primeras palabras que se enseña a leer y escribir es "faro"; en la selva, el reto de las palabras polísilábicas es introducido con el término "semáforo".	diferenciación; faltan programas especiales para la formación de maestros rurales.
3.1.3) Para diversos niveles y necesidades	-Todos los estudiantes no están usualmente haciendo la misma cosa. Se puede ver trabajo grupal, o a un estudiante recibiendo ayuda de otro. -La enseñaza inicial es en el idioma materno. -En las aulas multigrado, todos pueden estar trabajando sobre un mismo tema (v.gr., el agua), pero usan distintos textos, tareas y actividades, de acuerdo a su nivel. Los alumnos se ayudan entre ellos.	Se ve al maestro dictando contenidos idénticos para todos, o corrigiendo cuadernos. Se percibe que muchos niños no están realmente haciendo nada. - En las aulas multigrado, se brindan lecciones completamente distintas para los alumnos de cada grado, pudiendo dedicar sólo unos pocos minutos a cada grupo.	La mayor parte del tiempo, cuando el profesor está presente, es él quien está hablando. - Todos los alumnos están realizando las mismas actividades simultáneamente. - El trabajo grupal se reduce a la lectura o la copia parcelada de un texto, que luego quizás es literalmente repetido en alguna exposición oral, sin citar necesariamente la fuente.
3.2) Seleccionar información y material didáctico			
3.2.1) Acceder, procesar y aprovechar información de diversas fuentes.	Los estudiantes usan una variedad de textos y otras fuentes: textos, entrevistas, periódicos, ítems de la radio o TV, textos redactados por otros estudiantes. Sacan ideas de varios sitios y las combinan para crear algo nuevo.	En muchas aulas no hay libros. Los estudiantes copian cosas; no escriban nada original. Muchos no tienen disponibilidad de bibliotecas.	Los profesores dan separatas, a veces. Normalmente, no hay una expectativa real de que los estudiantes van a leer lo propuesto. No se usan o se hace referencia explícita a textos y fuentes; hay pocos y viejos libros en la biblioteca.

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
3.2.2) Evaluar, seleccionar y utilizar materiales didácticos	Hay libros de texto y de lectura; se utilizan otros tipos de textos también para el aprendizaje (v.gr., recortes de periódico). Hay también disponibilidad de otros materiales educativos de buena calidad. El docente explica los términos nuevos que puedan encontrarse o remite al uso adecuado de diccionarios, verificando su comprensión por parte de los alumnos. Se discuten los contenidos de los textos, se proponen actividades de extensión y aplicación.	Si hay textos, son “enciclopedias” o textos únicos, sin idea clara de cuándo se renovarán. Se copian, o se leen en voz alta. No hay discusión. Casi nunca se sabe ni se procura averiguar si el alumno está realmente entendiendo el contenido.	No se usan textos. Si hay separatas, frecuentemente no se incluye siquiera el nombre del autor. A veces el profesor mismo lee en voz alta de un libro o de viejos apuntes. Hay poca discusión centrada en los contenidos.
3.2.3) Elaborar materiales didácticos usando elementos locales	Se usan materiales elaborados por los maestros, padres o estudiantes, o materiales naturales. En los cursos de matemáticas, se ve a los estudiantes manipulando piedras o semillas.	Algunos maestros elaboran materiales, pero con frecuencia éstos no están vinculados a objetivos claros o importantes.	Los estudiantes aprenden a hacer materiales y dedican parte importante de su tiempo y sus recursos a ello, pero no siempre saben cómo pueden vincularse con claridad a objetivos de aprendizaje o insertarse en una lección bien planificada.
3.3) Crear un ambiente estimulante en su aula.	Se ven cosas interesantes, ejemplos de trabajo estudiantil en las paredes, “corchos” o periódicos murales cuyos contenidos son producidos principalmente por los estudiantes, hay rincones para intereses especiales.	Es normal ver aulas con paredes desnudas, sin decoraciones ni materiales educativos. Las carpetas están alineadas en hileras.	Muchas veces, el local y los salones son francamente desoladores. En otras ocasiones, se encuentran decoraciones más adecuadas para una escuela primaria que para un centro de educación superior. Es raro ver trabajos

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
			realizados por los mismos estudiantes.
3.4) Enseñar para facilitar el aprendizaje activo de los estudiantes			
3.4.1) Enseñar con claridad y secuencia.	Cuando el maestro explica algo, habla con un vocabulario y construcción apropiados para el nivel de los estudiantes, con lógica y con suficiente detalle. Explica claramente qué espera de ellos. Siempre está averiguando si sus explicaciones están siendo entendidas.	A veces se ve solamente dictado, y con frecuencia no se ajusta esa presentación al nivel de los estudiantes. No hay intentos por establecer el nivel de comprensión de los estudiantes, lo cual se reserva para "el examen".	
3.4.2) Propiciar el desarrollo intelectual	El maestro presenta problemas para los cuales no siempre hay una sola respuesta correcta. Los estudiantes tienen que investigar y experimentar para desarrollar ideas para su solución. Los alumnos participan activamente. Un observador puede ver su interés intenso.	El maestro espera "la" respuesta correcta para cada una de sus preguntas. A veces critica al alumno que no contesta inmediatamente o que comete algún error. Los alumnos se abstienen de participar para evitar cometerlos.	Aunque se enfatiza mucho el rol de la investigación y su aplicación en la misma formación, no se dan las mejores condiciones para ello. Los formadores no han tenido suficiente experiencia en realizarla ellos mismos y no han sido capacitados lo suficiente como para poder "enseñarlo". No hay disponibilidad de recursos habituales para cierta investigación, como bibliografía actualizada. Se enfatiza mucho la obtención de "la" respuesta correcta, y no

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
			en el planteamiento y contrastación de ideas divergentes sobre un mismo tópico o sobre maneras múltiples de resolver problemas.
3.4.3) Emplear estrategias de enseñanza apropiadas para cada objetivo y para cada grupo de estudiantes.	Se plantean distintas situaciones de aprendizaje en diferentes momentos. El maestro podría empezar a desarrollar un nuevo concepto matemático con una pregunta, invitando a pensar en grupos o en parejas sobre maneras de resolverla. Algunos temas pueden ser enseñados por varios docentes, trabajando como un equipo. Los estudiantes tienen éxito en su aprendizaje, lo que refuerza su autoestima.	Se sigue aplicando principalmente el método “frontal”, graficado con el alineamiento de las carpetas en el salón. Muchos estudiantes no logran desarrollar los conocimientos o las competencias buscadas, y se sienten fracasados.	Hay mucho del método frontal. A veces, hay trabajo en apariencia grupal, pero que no es tal, en realidad. Todos copian o leen distintas partes del mismo libro. Sus formadores no recurren a estrategias diferentes según las necesidades de los diversos grupos.
3.4.4) Responsabilizar al estudiante por su propio aprendizaje y por su auto-evaluación.	Cada estudiante se traza metas personales y luego evalúa su propio trabajo. También se ve que los alumnos tienen la oportunidad de escoger entre diversas opciones. Por ejemplo, puedan decidir, solos o en grupo, sobre algunos temas específicos sobre los cuales van a investigar y escribir.	Normalmente es el maestro quien toma todas las decisiones sobre lo que se hace en el aula. En algunos casos, parecería que nadie tiene la responsabilidad. El maestro está ausente y nada tiene significado para los estudiantes.	No es una práctica ni actitud común. El profesor parece tener el poder, y el estudiante no tiene oportunidades de establecer sus metas ni hacer su auto-evaluación.
3.5) Evaluar de manera formativa y diferencial.	El maestro usa una variedad de rutinas diarias para averiguar si los estudiantes están entendiendo. Plantea preguntas. Pide que cada alumno escriba un resumen de lo que entendió ese día. Analiza las respuestas a	No se percibe una utilización frecuente de la evaluación formativa. El maestro dicta, diserta y no pregunta nada. Nadie sabe si los estudiantes entienden o no. Sólo al final del	No se ve mayor evaluación formativa. Hay evaluación sumativa al fin de curso.

Elementos del perfil deseable de un buen docente	¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?	¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?	¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?
	pruebas escritas. Usa las preguntas y los errores de los alumnos para entender cómo piensan.	curso hay una evaluación sumativa.	
3.5.1) Dar retroalimentación continua. .	Los estudiantes saben qué es lo que se espera que ellos hagan. El maestro siempre les da información sobre su progreso, para ayudarlos. También está en comunicación con sus padres. Les muestra trabajos realizados por el estudiante y no omite informarles sobre su progreso.	Cuando hay retroalimentación, suele ser solamente en sentido negativo. No se brinda a los alumnos información concreta sobre qué es lo que han aprendido bien y lo que no, para guiarlo en sus estudios.	Es común observar devolución de trabajos escritos con un calificativo, pero ningún comentario. En ocasiones, sólo se informa sobre el puntaje obtenido, pero los criterios de calificación permanecen desconocidos por los estudiantes.
3.5.2) Reformular y re-enseñar material que los estudiantes no comprendieron	Después de una evaluación formativa, el maestro sabe que algunos alumnos ya conocen este tema, y pueden pasar a dedicarse a desarrollar un proyecto especial. Otros estudiantes necesitan más tiempo, o ser instruidos nuevamente o recibir materiales de estudio diferentes. El maestro sabe distinguir las ocasiones en que no es conveniente insistir sobre los mismos logros de todos y aceptar el máximo esfuerzo de algún estudiante.	No es muy común. La actitud de muchos docentes es “Yo lo enseñé, pero él no lo aprendió”.	Ocurre raramente. No es inusual que los estudiantes se gradúen sin haber entendido materias sustantivas importantes y sin que sus formadores lo hayan descubierto. Así y todo, luego esos estudiantes acaban “enseñando” esos mismos contenidos que nunca llegaron a dominar.
3.5.3) Evaluar su propio desempeño y colaborar en la evaluación entre pares	El maestro tiene el hábito de reflexionar sobre su trabajo y está siempre intentando mejorar su práctica. Trabaja conjuntamente con sus colegas de equipo observando recíprocamente sus prácticas pedagógicas e ideando	No existe la costumbre ni los espacios de tiempo para reflexionar ni discutir sobre las prácticas en el aula con los colegas.	Ocurre sólo excepcionalmente. El aula es el recinto inviolable de la autonomía magisterial, y nadie sabe lo que ocurre en su interior.

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
	maneras de mejorar la enseñanza.		
3.6) Manejar el aula			
3.6.1) Ejercer liderazgo	Se ve a los alumnos participando activamente, sin problemas de disciplina. El maestro es muy organizado, pero la planificación que ha realizado sólo se hace evidente cuando está ausente.	No es inusual ver problemas serios de disciplina y falta de control. Los maestros tratan de mantener orden alzando la voz o imponiendo castigos.	Los estudiantes reciben poca orientación y "modelaje" sobre el manejo del aula. Por el contrario, no es infrecuente observar una dinámica desordenada durante una sesión de clase. Sin embargo, está vigente la idea de que esto es algo que "se aprende solo", una vez ya a cargo de un grupo de alumnos.
3.6.2) Usar el tiempo eficientemente.	Se ve que los estudiantes están involucrados en su trabajo, solos o en tareas grupales. Trabajan con tasas altas de éxito, y la "tasa de aprendizaje" por minuto de clase es alto. A veces los niños están tan ocupados en la redacción de un texto o realizando un experimento que no quieren salir al recreo.	Se ve profesores ausentes, y períodos de recreo numerosos y extendidos. Los profesores invierten tiempo programado de clase en reuniones o discusiones. Mientras tanto, los estudiantes no están haciendo nada; pueden hasta quedarse dormidos.	En demasiados lugares la ausencia o tardanza de un profesor es considerado algo "normal". Tiempo precioso de clase se gasta en actividades totalmente desvinculadas del aprendizaje programado (negocios, planeamiento de actividades extracurriculares), y no sabe ser aprovechado siquiera como tema para otros aprendizajes.
3.6.3) Desplegar actitudes positivas	El maestro habla de los éxitos de los estudiantes. Acepta los errores como una "ventana" que les permite conocer sus	A veces se percibe una actitud crítica frente a los errores y esfuerzos de los estudiantes. Se	Los mejores esfuerzos de algunos estudiantes pueden acabar recibiendo críticas

Elementos del perfil deseable de un buen docente	**¿Qué debemos ver en los centros educativos y en las instituciones de formación y capacitación docente?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchos centros escolares?**	**¿Qué vemos hoy en día en muchas instituciones de formación magisterial?**
	formas de pensamiento. Se percibe un clima en el cual está permitido el correr ciertos riesgos. El maestro se cuida de identificar los talentos especiales de cada alumno.	premia el silencio, y los alumnos prefieren no arriesgarse a, por ejemplo, contestar mal una pregunta del profesor.	públicas. No hay atención personal a las necesidades específicas de los alumnos. Se habla mucho de la necesidad de que los maestros den afecto a sus estudiantes, pero las prácticas concretas no son muy coherentes con los discursos.
3.6.4) Promover la socialización de los alumnos.	Es frecuente el trabajo en grupos, y que el maestro intervenga para conformar algunos de ellos, de manera de facilitar la integración de un alumno nuevo o tímido. Hay un clima de colaboración.	No hay muchas oportunidades para la socialización dentro del aula. Hay que mantener silencio. No siempre el maestro se desvía de su camino para ayudar a un alumno tímido.	No hay mucho en los programas de formación que prepare al futuro maestro para facilitar las buenas relaciones entre los alumnos.
3.6.5) Dar trato justo para todos	El maestro no solamente trata a todos de manera justa, sino que demuestra su respeto hacia quienes provienen de culturas o tienen idiomas diferentes como lengua materna.	No es extraño encontrar a un docente riéndose de un alumno o llamándolo "tonto" porque no habla bien la lengua dominante.	Son insuficientes los esfuerzos por introducir los temas de la diversidad y la multiculturalidad de manera "vivencial" en la formación docente.
3.7) Colaborar con otros.			
3.7.1) Colaborar con el profesorado	Se realizan observaciones de aula entre pares, se enseña en equipo, o se programan actividades especiales (visitas de campo, proyectos de investigación) con objetivos que sirven para varios cursos o materias y utilizan tiempo asignado para varias clases.	Para muchos, la docencia es un trabajo muy aislado. Las puertas están cerradas, y el maestro se siente incómodo si alguien entra.	Es muy rara la enseñanza en equipo. No se enseña cómo realizar observaciones entre pares.